الجامعة الأردنيـــة
كلية الدراسات العليا

التاريـــخ: / /

نموذج رقم (١٦)
اقرار والتزام بالمعايير الأخلاقية والأمانة العلمية وقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها لطلبة الدكتوراه

أنا الطالب: لينا فلاح سعيد عوده الرقم الجامعي: (9090151)
تخصص: ادارة تربوية الكليـــة: العلوم التربوية

عنوان الاطروحة: بناء معايير تميز لاعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات المدرسة الفاعلة في القرن العشرين

اعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد اطروحات الدكتوراه عندما قمت شخصيا" باعداد اطروحتي وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية وكافة المعايير الأخلاقية المتعارف عليها في كتابة الأطروحات العلمية. كما أنني أعلن بأن اطروحتي هذه غير منقولة أو مستلة من أطاريح أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فانني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب:............ التاريخ: ١٦ / ٥ / ٢٠١٢

بناء معايير تميز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات المدرسة الفاعلة في القرن الحادي والعشرين

إعداد

لينا فلاح سعيد عوده

المشرف

الدكتور عاطف عمر بن طريف

قدمت هذه الأطروحة استكمالا للحصول على درجة الدكتوراه

في الإدارة التربوية

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

نيسان، 2012

الجامعة الأردنية

نموذج التفويض

أنا لينا فلاح سعيد عودة ، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من رسالتي/أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات الأشخاص عن طلبها.

التوقيع

التاريخ: 6 / 5 / 2012

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة "**بناء معايير تميّز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات المدرسة الفاعلة في القرن الحادي والعشرين**"

وأجيزت بتاريخ 18/ 4 /2012

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور عاطف عمربن طريف، رئيساً أستاذ مشارك – إدارة تربوية	....
الأستاذ الدكتور سلامه يوسف طناش، عضواً أستاذ– التعليم العالي (إداره تربوية)	....
الدكتور خالد علي السرحان، عضواً أستاذ مشارك – إدارة تربوية	....
الدكتوره منيره مصطفى الشرمان، عضواً أستاذ مشارك – إدارة تربوية (جامعة اليرموك)	....

الإهداء

إلى من أحبتني....... فوضعتني في طريق العلم.........

إلى أمي

إلى من أحببتها........ وسكنتْني كما يسكن الإله في جمال البحر وروعة الغروب

إلى فلسطين

إلى من رفعهم الله درجات............ إلى العلماء الأجلاء

إلى كل إنسان مميّز؛.......... ترك الأشياء أجمل مما كانت عليه........

إحتفاءً بهؤلاء المتميّزين..... وجرياً على خطواتهم الأولى...... وتيمّناً بها

أهدي هذا العمل المتواضع

الباحثه

شكر وتقدير

الحمد من قبل ومن بعد لله رب العالمين حمداً طيباً مباركاً كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، حمداً يوافي نعمه ويكافئ مزيده زنة عرشه، وعدد خلقه، ومداد كلماته، والصلاة والسلام على خاتم النبيين سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم تسليم.

بعد أن منَّ الله علي بإنهاء هذه الدراسة فإنني أتوجه بالشكر أولاً وأخيراً لله العلي العظيم.

ثم الشكر أجزله إلى أساتذتي الأجلاء الذين تفضلوا علي بكريم علمهم وتوجيهاتهم وهم:

- الدكتور الفاضل عاطف عمر بن طريف الذي أشرف على هذا الجهد فكان له الفضل في إبرازه إلى حيز الوجود.

لجنة المناقشة

- الأستاذ الدكتورسلامه يوسف طناش والدكتوره منيره مصطفى الشرمان
- والدكتور خالد علي السرحان
- لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وإثرائها بملاحظاتهم القيمة.

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى المحلل الإحصائي وجميع السادة المحكمين الذين أغنوا هذه الدراسة بآرائهم القيّمة.

الباحثة

لينا عودة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

فهرس النماذج

بناء معايير تميّز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات المدرسة الفاعلة في القرن الحادي والعشرين

إعداد

لينا فلاح سعيد عوده

المشرف

الدكتور عاطف عمربن طريف

ملخص

هدفت الدراسة إلى بناء معايير تميّز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات المدرسة الفاعلة في القرن الحادي والعشرين.

استخدمت الباحثة المنهج المسحي التطويري، وتم بناء استبانة بلغ عدد فقراتها (77) فقرة تمثّلت بمجالات التميّز الرئيسية التسع، وتم عرض الإستبانة على عينة الدراسة المكونة من (113) فرداً بنسبة (70,6) من مجتمع الدراسة المكون من العمداء ورؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسية والبالغ عددهم (160) في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

ان درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لمجالات الإستبانة كمعايير من معايير التميّز كانت عاليّة في جميع المجالات، وعليه فإن معايير التميّز المقترحة لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية هي: الإطار المفاهيمي، البرامج، التقييم والتقويم، الخبرات الميدانية، تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية، التنوع، الإداره والحوكمة، المناخ العام والمواطنة والسلوك، المؤشرات.

وبناءً على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدة توصيات من أهمها، تطبيق هذه المعايير وإنشاء هيئّة مستقلة تتولى قياس التميّز في كليات التربيّة وتصنيفها، وتوفير الموارد البشريّة والماليّة والإعلاميّة الكافيّة لها، بالإضافة لمنح جوائز سنويّة لكليات التربيّة المتميزة في أدائها ومخرجاتها.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

يتسم العصر الحالي بالتقدم العلمي والتكنولوجي الهائل، فالعلم يتطور خلال لحظات والقيمة الناتجة عن تطبيقاته زادت من عمليـــات إبتكـــاره، واحتكـــاره، وتقادمـــه، أمـــا المعلوماتيه فتتميّز بالسيطرة والتفاعل والتواصل الزمـــاني والمكـــاني، بالإضـــافة إلـــى المتغيرات التي أحدثتها العولمة حيث ربطت العالمي بالمحلي وجعلت العالم قرية كونيـــة صغيرة؛ تتبادل التأثيرات والأحداث في كافة المجالات، ومن الضروري أن يواكب هـــذه التغيرات تطورات وإصلاحات في الميدان التربوي؛ فالتربية هي الوســـيلة التـــي تبنـــي الإنسان القادر على التعامل مع معطيات وخصوصيات الألفية الثالثة، فـــي ظـــل تزايـــد التكتلات الإقتصادية والإندماجات والمواصفات العالمية وازدياد المنافسة فـــي الأســـواق حيث أصبح البقاء للأجود.

وحضارة الأمم تقاس بمدى إمكانياتها، والموارد البشرية المؤهلة هي مـــن أثمـــن الإمكانيّات، وتعتبر الجامعات ركيزة أساسية من ركائز تطوير المجتمعـــات وســـبباً مـــن أسباب تقدمها ورقيها؛ فهي مركز إشعاع حضاري وعلمي للإنـــسانية جمعـــاء، والتعلـــيم العالي مثله مثل أي منظومة ليس إلا إنعكاساً للسياق الإجتماعي والاقتصادي، حيث أشار المنتدى الإقتصادي العالمي (WORLD ECONOMIC FORUM،2011) إلى دور التعلـــيم الحاسم في الحد من الفقر، وفي عملية تأجيج الإبتكار والإنتاجيّة، وفي عملية تسريع التقدم الإقتصادي والصحة، ومع ذلك فالأهداف الإنمائية لألفية التعليم لن تتحقق بدون قيادة قويّة وإلتزام متزايد لإتخاذ إجراءات جديدة ومعايير عالية في غضون السنوات المقبلة.

ويمثل المعلم أُمة في واحد حسب التعبير التربوي البليغ والمحكم؛ نظراً لما يضطلع به من أدوار متعدّدة ومتنوعة في بناء الأمة، ونوعية هذا المعلم هي الأساس الذي يضمن للتعليم بلوغ أهدافه تأسيسا على مقولة "روي سينغ" التي تؤكد أنـــه لا يمكـــن لأي نظـــام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه، وقضية إعداد وتأهيل المعلم من القضايا الأساسية التي يوليها العالم أجمع أهمية قصوى، سيما فـــي ظـــل المتغيـــرات العالميـــة المتسارعة، فالعالم اليوم بحاجة إلى معلمين يتمتعون بمستوى عال من التميّـــز والجـــودة

لتحقيق التنمية المستدامة باعتبارها مفتاح البقاء الآمن في مجتمع القرن الحادي والعشرين وصولاً إلى التطور للألفية الثالثة، حيث أشار جوستن (Justin,2011) إلى الأهداف الإنمائية للألفية المرتكزة على الإستراتيجيات الجديدة للبنك الدولي والتي تم طرحها في المنتدى العالمي المعنون "بعالميّة التعليم" وتتلخص في ما يلي:

- التركيز على التنمية وإعداد الأطفال في السنوات الأولى؛ لتمكينهم من النجاح في المدارس
- ربط التعليم بسوق العمل.
- تعزيز محو الأمية الحضاريّة في مجالات تكنولوجيا المعلومات والإتصالات.
- بناء شبكات عالمية للتعليم العالي.
- الإستثمار في التعليم لإحداث التأثير الإيجابي على المدى الطويل.

وفي ضوء ذلك علينا أن نبدأ أولاً برؤية خاصة تهيئ الطلبة لمستقبلهم وليس لماضيهم، وحتى يتحقق لهم النجاح كما ذكر شارلس (Charles et al., 2011) يجب العمل على تحسين التعليم الفعّال لجميع الطلبة منذ السنوات الأولى بحيث يترعرع الطلبة في بيئات آمنة وداعمة، والقيادة الفعّالة ضرورية لتحقيق التغيرات المطلوبة.

ودور المعلم في المدرسة الفاعلة يتمثل في إتقان مهارات التواصل، وامتلاك القدرة على التفكير الناقد، والتمكن من فهم علوم العصر وتقنياته المتطوره، وتهيئة بيئة صفية جديدة تلائم صفوف المستقبل الإفتراضية، فمهنة التدريس هي المهنة التي تتوقف عليها جميع المهن؛ وفي الواقع ليس كل إنسان يستطيع أن يكون معلماً، فالمعلم هو المفتاح الرئيس لتحريك المدارس نحو الإبداع المستدام، والتعليم هو المصدر الرئيس لتمكين الأمة في ظل عدم وجود الموارد الطبيعية.

ويرى فاسوماتي (vasumathi ,2010) أن الدور الجديد للمعلم لم يعد محصوراً في غرفة الصف، فهناك تغيّرات في دور المعلم تعود إلى التغيرات في النمط الإجتماعي والسياسي في المجتمع؛ حيث أصبح المعلم بحاجة لاكتساب مجال واسع من المعارف والمهارات من أجل التمكن من التعامل مع المسؤوليات الجديدة، وخلق الوعي لدى المعلم بهذه المسؤوليات يكون من خلال الممارسة الذاتية، ثم التأمل، فالتقييم، ومن ثم استخراج المعنى، والتخطيط لكيفية استعمال التعلم الجديد في المستقبل.

والقدرة التنافسية كما ذكر (Hammond, 2009) تتطلب تسليح الشعوب بالمهارات والكفاءات المطلوبة في ظل تربية تسعى إلى عالميّة المواطن، وفي نفس الوقت الحفاظ على الثقافة الوطنية والهوية والقيم المتأصلة في الأسرة والمجتمع، في عالم بلا حدود حيث التقارب المتزايد والرقمية، فالتقنيات هي من الخصائص المميزة لعالمنا بسبب سرعة نقل المعلومات، حيث أصبحت المعرفة هي السلطة، وأصبحت الحكومات تعتمد على إقتصاد المعرفة، ويتطلب هذا وجود نظام تعليمي شامل يرتكز على نوعية التعليم.

وتواجه مؤسسات التعليم العالي في العصر الحالي تحديات كبيرة في مواجهة المنافسة المتزايدة في ظل الإنفتاح، التنوع، التعقديّة، العالمية، والإحتكارات الدوليّة، أدى ذلك إلى حاجة المؤسسات التعليمية الجامعية إلى إستراتيجيات قومية لتطوير التعليم من خلال فلسفة واضحة، وأصبح بناء المعايير خيارا إستراتيجياً لا بديل عنه لتحقيق التميّز في الأداء (العربي وآخرون، 2009).

ومع ظهور الحاجة إلى مؤسسات تسعى نحو التميّز والجودة، ارتأت الكثير من الدول وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية الإعتماد على آليات للحفاظ على نوعية التعليم ومن أجل ذلك أنشئت هيئات الاعتماد (Accreditation) لضمان نوعية التعليم من جهة والإعتراف به من جهة أخرى، حيث أخذت على عاتقها نشر الجودة، وتأكيد تطبيقها وذلك وفقاً لمعايير معينة، ومن هذه المؤسسات **The National Council for Accreditation of (NCATE) Teacher Education**

وهومجلس أمريكي يمنح مؤسسات برامج إعداد المعلمين إعتماداً يكسبها جودة وتحسيناً واعترافاً عالمياً وتميّزاً، وقد وضع هذا المجلس معايير إعداد الكوادر التربوية وربطها بالمعايير الوطنية لإعداد الطلبة في المدارس، وهناك جهات اعتماد أخرى في أمريكا مثل لائحة إعتماد المعلم من قبل إتحاد التنميّة التربويّة وإتفاقية أوكلاهما لإعتماد المعلم (NCATE,2010).

ومن أشهر النماذج العالميّة لإعتماد المعلمين للوصول إلى مستوى التميّز، أنموذج إعتماد المعلم في كوريا (The Korean Council for University Accreditation) والهدف الأساسي للمجلس الكوري للإعتماد الجامعي هو تشجيع التفوق والتميز في التعليم، حيث

تم إعداد معايير تشمل أهداف القسم، والمنهاج، والطلبة، والإمكانات البشرية، والإمكانات المادية، والإدارة المالية (المعرفة،2010).

وعلى مستوى الوطن العربي هناك جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلــم المتميّــز، وتهدف هذه الجائزة إلى تعزيز وتجذير ثقافة التميّزعن طريق نشرالوعي بمفــاهيم الأداء المتميّز، وقد طور أنموذج الجائزة بالتعاون مع خبراء بنماذج التميّز العالمية والمحلية في مجال التربية والتعليم، ويستند أنموذج جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميّــز علــى الركائز التالية: الشفافية، النزاهة، العدالة، التركيز على الطالب، التركيز على العمليــات والتركيز على النتاجات، ويتكون أنموذج جائزة الملكة رانيا العبد الله من تسعة معــايير مترابطة ومتكاملة وهي:

- الفلسفة الشخصية والقيم الأساسية
- فاعلية التعليم
- إدارة الموارد
- التنمية المهنية الذاتية المستدامة
- مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي
- علاقات العمل والتعاون والإلتزام الوظيفي
- الإبتكار والإبداع
- التقويم
- النتاجات والإنجازات (موقع جائزة جلالة الملكة رانيا العبد الله ،2011).

والتميّزهو ما يتم الإحتفاء به في عصر المعلومات، فنحن بحاجة إلى تبني الثقافــة الحيّة (Live Culture) في النظام التعليمي من خلال التطوير والتحسين المستمر والتعلم من خلال تمثّل المعرفةعن طريق الإكتشاف، ويمكن لمستقبل التعليم أن يكون نظاماً يرتكــزّ على طرق جديدة من التفكير والتفاعل، فالنظام الحي يجدد نفسه باســتمرار مــن خــلال التواصل الدائم، وهو ذاته في حالة تطور مستمر نحو الإبتكار(Foureman ,2010)

والتحول إلى المجتمع المعرفي يعتبر أحد التوجهات الهامة للوطن العربي، ويتطلب هذا العمل المشاركة في إنتاج المعرفة وتوظيفها، والإتجاه نحو المؤسسات التعليمية المنتجة وتفعيل عدد من التحولات الداخلية للنظام التعليمي، بمعنى التحول من ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم، ومن ثقافة الإجترار إلى ثقافة الإبتكار، ومن التجانس إلى التنوع، ومن السلوك الإستجابي إلى السلوك الإيجابي (رجب، 2008).

ويصف جوستن (Justin ,2011) التعليم في البلدان النامية بأنه على مفترق الطريق مشيراً إلى أزمة التعليم، فهناك مؤشرات مقلقة تشير إلى المستوى المنخفض في معدلات الإلتحاق بالمدارس وفرص العمل الضائعة، فالنظم التعليمية في الدول العربية تشير إلى وجود فجوة بين ما حققته هذه النظم وبين ما تحتاج إلى تحقيقه، وصولا إلى أهدافها الإنمائية في عالم يعتمد على المنافسة؛ من خلال مؤسسات قادره على اعتماد تكنولوجيات وخدمات وسلع متقدمة، حيث أشار البنك الدولي (WORLD BANK, 2007) إلى بلدان الشرق الأوسط وشمال أفريقيا واعتبرها متخلفة عن الكثير من الدول؛ بسبب إرتفاع معدلات التسرب ونسبة البطالة المرتفعة بين الخريجين، فالتعليم في هذه الدول لا يسهم في زيادة الإنتاجية والنمو والسبب في ذلك هو نوعيّة التعليم الذي يحتاج إلى تغيير في الإجراءات، والهياكل، وآليات المساءلة، كما يحتاج إلى ربط التعليم بسوق العمل.

ويشير تقرير اليونسكو (EFA Global Monitoring Report ,2008) أن التعليم في البلاد العربية يعاني من مشاكل كثيره تتمثّل بانخفاض جودة التعليم، وعدم إكساب الطلبة المهارات المطلوبة، وتدني المعدلات الوطنية للطلبة في دراسات التحصيل الدولية مثل PISA ,TIMSS ويرجع السبب في ذلك إلى عدم كفاية إعداد المعلمين، فنجاح المناهج في الوصول إلى أهدافها يعتمد بالدرجة الأولى على نوعيّة المعلم.

وعلى المستوى المحلي وبناءً على نتائج تحليل وثائق وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين، كما أشارت (عفونة، 2010) تبيّن أن هناك إجماع تربوي على تدني ملحوظ في مستوى التعليم في فلسطين؛ فنتائج الإمتحان الدولي ناقوس خطر ومؤشر هام ينذر بكارثة تربويّة، فهناك حاجة ماسة إلى تدخل سريع قبل الوصول إلى مرحلة لا يمكن

الخروج منها، فغياب الفلسفة الواضحة للتعليم، والضعف في قدرات المعلمين، والمناهج التقليديّة المرتكزة على التلقين، أدى ذلك إلى تدني مستوى التحصيل.

وبنظرة متفحصة أيضاً في برامج إعداد المعلم في فلسطين، يتضح للباحثة التأكيد على تأهيل معلم المستقبل كأفكار ومسلمات نظرية، بينما كثير من هذه الجوانب غائب عن الممارسة العملية، بالإضافة الى عدم تهيئة المعلم الفلسطيني لمواجهة التحديات وفق منظومة متكاملة للتفاعل مع الثقافات العالمية، فبرامج كليات التربية تحتاج إلى إصلاح للارتقاء النوعي بمستوى التعليم؛ من خلال فلسفة واضحة وأطر مفاهيمية حاكمة.

وأشارت (وزارة التربية والتعليم العالي،2008) إلى أن معظم العاملين في سلك التعليم هم من المعلمين غيرالمؤهلين تربوياً قبل الخدمة وتقدر النسبة بحوالي 80% من تبعاً لما ورد في إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين، فبرامج تدريب المعلمين كثيرة ومتضاربة، ويشير الوضع القائم إلى ضرورة العمل على تنظيم وتطويرعمليّة إعداد المعلمين، وتحسين ملاءمة نوعيّة خريجي كليات التربيّة لاحتياجات المدارس، كما يتطلب تحديد خصائص برامج إعداد المعلمين وضرورة أن تكون هذه الخصائص متناغمة مع التوجهات العالميّة الحديثة، وتقييم برامج الإعداد ضمن أسس تقويم معتمدة دوليّا وعلميّاً، الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في السياسات التعليمية؛ للرفع من سويّة التعليم ليصبح قادراً على مواجهة تحديات العولمة والمنافسة، والنوعيّة المتميزة.

ما تقدم سوغ للباحثة البحث في هذا الموضوع والعمل على بناء معايير تميّز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات المدرسة الفاعلة في القرن الحادي والعشرين .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتلخص مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- **"ما معايير التميز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات المدرسة الفاعلة في القرن الحادي والعشرين"؟.**

وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

1- ما مجالات معايير التميز المقترحة لإعداد المعلمين في كليات التربيّة عالميا ؟

2- ما درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لمجالات معايير التميز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجات تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس لمجالات معايير التميز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية حسب متغيرالمسمى الوظيفي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجات تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس لمجالات معايير التميز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية حسب متغير الرتبة الأكاديمية ؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجات تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس لمجالات معايير التميز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية حسب متغير سنوات الخبرة ؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجات تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس لمجالات معايير التميز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية حسب متغير الجامعة ؟

7- ما معايير التميز المقترحة لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات المدرسة الفاعلة في القرن الحادي والعشرين؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة بشكل أساسي إلى بناء معايير تميز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات المدرسة الفاعلة في القرن الحادي والعشرين ومعرفة درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لتميّز هذه المعايير.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله وحداثته، فبناء معايير تميــز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بما ينسجم مع المعايير المطبقة عالمياً هي من الأمور الهامة لاستمرار المؤسسات التعليمية وبقائهـــا في عصر تــزداد فيه المنافسة لتحقيق الأداء المتميز في الخدمة التعليمية، وبما أن كليات التربية تعنى باعداد المعلم الذي يقع على كاهله إعداد الأجيال، وهي مهمة تؤثر في بناء المجتمـــع وتطـــوره سعت هذه الدراسة إلى بناء معايير تميزهي الأولى من نوعهـــا علـــى مـــستوى الـــوطن العربي.

وتكمن أهميّة الدراسة أيضاً في إمكانيّة إستفادة عدة أطراف منها:

- القائمين على أمر الجامعات ووزارة التربية والتعليم وتزويدهم بمعايير تميّز لإعداد المعلمين في كليات التربية، ويؤمل الإستفادة من هذه المعـــايير وتطبيقهـــا بهـــدف الإرتقاء بمستوى التعليم ونوعيّة مخرجاته.
- أصحاب سوق العمل والمؤسسات الموظفة؛ في توظيف الخـــريجين ذوي النوعيّـــة المتميّزه.
- الطلبة لإختيار الجامعة الأنسب والأكثر تميّزاً على المستوى الوطني.

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي التعريفات الإصطلاحيّة والإجرائية الواردة في هذه الدراسة:

المعايير اصطلاحاً: عبارات يستند إليها في الحكم على الجودة في ضوء ما تضمنته هـــذه العبارة من وصف للسلوك والممارسات التي تعبر عن قيم، أو اتجاهات، أو أنمـــاط تفكير، أو قدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات، باعتبارها خطوطاً إرشـــادية تمثل المستوى النوعي للأداء (وزارة التربية والتعليم العالي فلسطين ،2010).

التعريف الإجرائي: هي أحكام أو قواعد أو مستوى معين نسعى للوصول إليه علـــى أنـــه غاية يجب تحقيقها، بهدف قياس الواقع في ضوئه؛ للتعرف على مدى إقتراب هـــذا الواقع من المستوى المطلوب.

التميز اصطلاحا: هو الجودة في تقديم الخدمات المطلوبة بفعاليّة، والرقي لمستوى توقعات ورغبات المستفيدين، وتحقيق رضاهم التام حاضراً ومستقبلاً؛ وذلك من خلال التحسين والتطوير المستمر والالتزام بمتطلبات ومعايير الاداء (عقل،2005،13).

التعريف الإجرائي: يعني الممارسات المتفوقة في سبيل بلوغ أرفع ما يمكن أن نبلغه من أداء؛ لإعداد معلمين يساهمون في بناء مجتمع معرفي قادر على المنافسة عالمياً، من خلال الإرتقاء بنوعية من الخدمات والبرامج في كليات التربية ووحداتها المختلفة لإرساء مجتمع تعلم على مستوى عال من الفعّالية، في ضوء قيم وحاجات المجتمع ووفقاً لمعايير تميز عالمية لتصبح الكلية بيت الخبرة الأول.

المدرسة الفاعلة إصطلاحاً: هي تلك المدرسة التي تعلم الطلبة المعارف الأساسيّة وتنمي لديهم المهارات الحياتيّة، وتكسبهم الإتجاهات الايجابية للمواطنة، وتكفل لهم حقوقهم التربوية من فرص تعليمية متكافئة، وخدمات تربوية متميزة، وتصل بطلابها إلى درجات الإتقان والتميز، وتكفل لجميع أعضاء المجتمع المدرسي فرص المشاركة المجتمعية الفعالة من خلال بيئة مدرسية آمنة، ومناخ إجتماعي مدرسي جيد توفره قيادة مدرسية فاعلة في ضوء رؤيتها ورسالتها (ناصف، 2009).

التعريف الإجرائي: هي تلك المدرسة التي تقدم برامج تعلميه وتربوية نوعية، من أجل إعداد متعلمين دائمي التعلم مدى الحياة؛ بهدف إكتساب المعرفة وإنتاجها، وتحقيق الذات من خلال التركيز على المهارات الأساسية، ومهارات التفكير العليا، بالإضافة إلى مهارة إستخدام التكنولوجيا للوصول إلى المعلومات وتوظيفها في جو يسوده المتعة والنشاط، كما تولي المدرسة عناية خاصة بالجانب التربوي، وغرس مجموعة من القيم الراقية لدى الطلبة، وهي مدرسة جميلة المنظر، إدارتها واعية، تنظيمها محكم، ورسالتها واضحة.

إعداد المعلمين إصطلاحا: تأهيل المعلمين في مؤسسات التعليم العالي قبل الخدمة (وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين،2008).

التعريف الإجرائي: هو تربية المعلمين للعمل في مهنة التعليم، وتقوم به مؤسسات تربوية متخصصة مثل كليات التربية حيث يتم تأهيل الطالب- المعلم، ثقافياً، علمياً، وتربوياً قبل الخدمة.

حدود الدراسة:

تحددت نتائج هذه الدراسة وإجراءاتها بما يأتي:

الحدود المكانية: إقتصرت هذه الدراسة من حيث جمع المعلومات على كليات التربية في الجامعات الفلسطينية الرسميّة في محافظات الضفة الغربية وهي، جامعة الخليل- الخليل، جامعة بيت لحم- بيت لحم، جامعة القدس- القدس، جامعة بير زيت- رام الله كلية العلوم التربوية- رام الله، جامعة النجاح الوطنية- نابلس.

الحدود الزمانية: جرت الدراسة في الفصل الأول في العام الدراسي (2011- 2012).

الحدود الإجرائية: طُبقت هذه الدراسة على العمداء، رؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسيّة، في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية النظامية المذكورة، كما تحددت هذه الدراسّة بالأداة من حيث(صدقها، وثباتها) والطرق الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة والمصطلحات الواردة فيها.

الفصل الثاني

خلفية الدراسة والدراسات السابقة

خلفيّة الدراسة

مقدمة

التدريس علم وفن ولكي يلم المدرس في هذا العلم ويتذوق هذا الفن لا بـد لـه أن يتزود بمهارات تعليمية متخصصة تؤهله لأن يكون معلماً قادراً علـى القيـام بمهامـه التدريسية على أكمل وجه، وتنشئة الطلبة للعيش وقيادة التغيير في هذا القرن الذي يتـسم بسرعة التطور التكنولوجي، وعولمة النشاط الإنساني، والانفتاح الشديد، مع تغيّر مفـاهيم الزمان والمكان مما يتطلب التركيز على إعداد معلمي المستقبل بنظره شمولية تأخذ بعين الإعتبار الناحية الثقافية، النفسية، الإجتماعية، المادية، والتكنولوجية؛ لكي يكون قادرا على النهوض بالرسالة السامية المنوطة به، فالتربية في جوهرها عملية مستقبلية وهـي الأداة التي تعد أجيال اليوم لعالم الغد.

يقول دين كوديجان (Deen kodeegan) "ان تجاهل أو إهمال تربية المعلـم يعنـي إهمال المستقبل الذكائي للأمة كلها، وأن التدريس مسألة حياة أو موت والمأساة أن الناس لا يعرفون هذا" (جبر وحلس ،2007) والتعليم في هذا القرن هو تعلـيم جـريء يكـسر القالب تعليم مرن خلاق يشكل تحديا وتعقيداً ويتناول عالم سريع التغيير مليئ بالمـشاكل الجديدة وكذلك الإمكانيات المثيرة، وهو إيذانا ببدء الألفية الجديدة القائمـة علـى الثـورة التكنولوجية وكما ذكركارول وآخرون (Carroll, 2008) نحن مكلفون بمهمة إعداد طلابنـا للحياة في هذا العالم حيث نواجه العديد من القضايا مثل الاحتباس الحراري، الفقر، قضايا صحية خطيرة الإنفجار السكاني العالمي، هذه القضايا تؤدي إلى الحاجة إلى طلبة قادرين على التواصل وإحداث تغييراً إجتماعياً، إقتصادياً، سياسياً على الصعيد المحلي والعالمي.

وترتكز دعائم التربية المستدامه للقرن الحالي كمـا ورد فـي تقريـر لليونـسكو (UNISCO,2008) على على أربعة أسس رئيسية وهي:

- التعلم للمعرفة: وتتضمن كيفية البحث عن مصادر المعلومات، وتعلـــم كيفيّـــة الـــتعلم للإفادة من الفرص التعليمية المتاحة مدى الحياة.

- التعلم للعمل: ويعني اكتساب المتعلم للكفايات التي تمكنه من إتقان مهارات العمل في إطار الخبرات الجماعية المختلفة.

- التعلم للتعايش مع الآخرين: ويعني إكتساب المتعلم مهـــارات فهـــم الـــذات والآخـــر والحوار في إطار من الإحترام، والعدالة، والتفاهم، والسلام.

- تعلّم الإنسان ليكون: ويعني تحقيق الذات، وتنمية شخصية المتعلم على نحو أفضل من جميع النواحي.

وفي ضوء التوقعات لملامح النظام العالمي للتعليم تتضح الحاجة إلى معلم جديـــد لمجتمع جديد، حيث تبرز ضرورة إعداد المعلم وفقا لأنماط سلوكية، ومهارات جديدة لسد فجوة الإنجاز العلمي.

تربية المعلمين في القرن الحادي والعشرين:

إن تربية المعلمين وتوفير الفرص لهم ودعم البحث والإبتكار وتشجيع التعلم مدى الحياة تؤدي إلى رفع مستوى مهنة التعليم، وجميع المهن الأخرى؛ فمهنة التعلـــيم هـــي المهنـــة المركزية التي تحقق رأس المال الفكري، والثقافي، والإجتماعي في المجتمع.

وتعتبر متطلبات إعداد المعلمين وتربيتهم في القرن الحادي والعـــشرين متطلبـــات عالية جداً، كما أشار(Bajunid,2008) فهي بحاجة إلى مهارات متنوعة ومن أهمها:

- القدرة العالية للتعامل مع التنوع المتزايد.
- تأهيل الطلبة للتعامل مع الرقمية والعالمية.
- تطوير خطة لبرامج الإبتكار والتطوير المستمر لثقافة إحترام التعليم؛ فمهنة التعلـــيم مهمه لإعداد جيل من المواطنين القادرين على التكيف.
- تطوير الطلبة من جميع النواحي وبشكل متكامل؛ من أجـــل دفـــع عمليـــة التغيـــر والمساهمة في بناء المجتمع.

تربيّة المعلم في القرن الحادي والعشرين (المعهد الوطني للتعليم في سنغافوره)

Teacher Education Model for 21^{st} Century Report by the National Institue of Singapore

أشارت الدراسات الصادره عن المعهد إلى مهارات البقاء على قيد الحياة كما وصفها كارول وآخرون (Carroll, 2008) وهي:

- التفكير الناقد وحل المشكلات
- التعاون عبر الشبكات
- القيادة المؤثره
- المرونة والقدرة على التكيف
- فعالية الإتصال
- الوصول إلى المعلومات، وتحليلها
- الفضول والخيال العلمي.

معارف ومهارات القرن الحادي والعشرين لإعداد المعلمــين فــي الولايــات المتحــدة الأمريكية:

21^{st} CENTURY KNOWLEDGE AND SKILLS IN EDUCATOR REPARATION PARTNERSHIP FOR 21S GENTURY SKILLS(AACTE)

يعتبر مشروع الشراكة والتعاون بين الجمعية الأمريكية لكليات المعلمــين، ووزارة التعليم الأمريكية (2010) تجسيد للرؤية المستقبلية، التي تسعى إلى تمكين الطلبة– المعلمين من موضوعات ومهارات أساسية للقرن الحالي، وتعزيز فهم المحتوى، والتمكن من فنون اللغات العالميّة.

ويركزهذا المشروع كما بينت أنجيلا (ANGELA (2010على :

- الوعي العالمي: فهم القضايا العالميّة، والثقافات الدوليّة.
- محو الأمية المالية والإقتصادية والتجارية: من خلال تنظيم مشاريع معرفية، وكيفية إتخاذ القرارات الإقتصادية، وفهم دور الإقتصاد في المجتمع.
- محو الأمية المدنية: تعلم كيفية المشاركة بفعاليّة في الحياة المدنية وممارسة حقــوق وواجبات المواطن.
- محو الأمية البيئية: وتعني فهم البيئة والظروف التي يتعرض لها الطلبــة، واتخــاذ إجراءات فردية وجماعية من أجل التصدي للتحديات البيئية.

- محو أمية مهارات تكنولوجيا المعلومات: بمعنى الوصول إلى المعلومات وتقييمها نقدياً، وإدارة تدفق المعلومات من مجموعة واسعة من المصادر.
- محو أمية وسائل الإعلام: بمعنى فهم لماذا وكيف يتم بناء الرسائل الإعلامية التكنولوجية، واستخدام التكنولوجيا كأداة للبحث والتنظيم والتقييم ونقل المعلومات.

والتعليم كما أشار كارول (Carroll, et al., 2008) ليس حفظ حقائق وأرقام ولكنه يشيّد من خلال البحث والتطبيق وربطه بالمعارف السابقة والخبرة الشخصية والمشاعر والمواهب، فمهارات التفكير هي الأصول الأكثر أهمية للمجتمع، والغرض من التعليم تحقيق المهمه الأساسية وهي تغيير طريقة تفكير الأفراد؛ لإحداث التغيير في المجتمع بأكمله حيث يتم التعلم من خلال مجتمع الممارسة.

ويحدث التعليم كما ذكرليبرمان (Lieberman, et al., 2010) من خلال ثلاثة عمليات هي التعلم، وإكتساب المعنى، والهويّة أي أن التعلم يحصل من خلال الخبرة والممارسة والتدريب، فالمعلمون يتعلمون من خلال القيام بالمهمات ويكونون المعنى لتعلمهم من خلال التعلم القصدي مع الآخرين ويكونون هويتهم أي يغيرون أنفسهم، ومن هذا الوصف يظهر أن التعلم المهني له جذور في حاجة الإنسان للإنتماء والمساهمة في المجتمع والحاجة الى فهم واكتساب الخبرة والمعرفة بهذا المجتمع.

وهويّة المعلم الخاصة في القرن الحادي والعشرين كما ذكر(Bajunid, 2008) تتناول نواحي معرفيه، وقيميه، ومهاراتيه وتتمثل في ما يلي :

هويّة المعلم المعرفية:

- الطبيعة الإستفسارية
- السعي للبحث
- التكيف والمرونة
- الإحتراف
- معرفة عن الذات، الطالب، الجماعة
- معرفة عن التربية، المحتوى، المنهاج
- معرفة عن المؤسسة التعليمية والسياسات التربوية

- الوعي العالمي
- التوعية البيئية

هويّة المعلم القيميّة:

- التفاعل مع معايير وتوقعات عالية
- خدمة المجتمع
- العاطفة
- الأخلاق
- المهنية
- المسؤولية الإجتماعية والمشاركة والشعور القوي بالمسؤولية تجاه مستقبل المجتمع محلياً، وطنياً، ودولياً.

هوّيّة المعلم المهاراتيّة:

- يستخدم مهارات التفكير العليا
- مهارات تربوية
- مهارات إدارية
- مهارات ذاتية (شخصية)
- مهارات إتصال
- مهارات التسيير
- مهارات تكنولوجية
- مهارات الإبتكار والريادة
- الذكاء الإجتماعي والعاطفي (Bajunid,2008)

والمعلم كما أشار هيورفرد (Hurford. et al., 2011) هو أنموذج حي للعلاقات المهنية والإجتماعية سواء على صعيد التعاون مع الزملاء في العمل، مع الطلبه وأولياء الأمور، ومؤسسات التعليم العالي، والتعاون الألكتروني فالعمل التعاوني يعتبر معيار أساسي وجانب من جوانب إحتراف المعلمين، ويجب أن يعمل المعلم كجزء من شبكية أو من منظومة من العلاقات وتقاسم المعرفة والمسؤولية.

والمعلمون ذوي الخبرة كما يرى كوتشاك (Kauchak ,2006) يملكون القدره على معالجة المواقف المعقدة داخل حجرة الدرس، ولديهم المقدره على معالجة مادة التعلم من خلال وضع الأفكار الرئيسية مباشرة موضع التطبيق، وبدون العلاقة الإيجابية بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة فإن الأهداف التربوية، والإجتماعية يصبح من العسير تحقيقها فهناك حاجة ملحة لكي يصبح المناخ الإجتماعي أكثر ملائمة.

ويشير أولسون (2007) OLSON، إلى المناخ الإجتماعي داخل المدرسة حيث تتيح المدرسة الفاعلة بيئة تربويّة يسود فيها النظام والسعي نحو تحقيق الأهداف والشعور بالعدالة، فالمناخ يشمل نوعيّة القيم والتفاعلات والعلاقات الإجتماعيّة بين التلاميذ والعاملين وأولياء الأمور القائمة على الإحترام المتبادل والصدق في التعامل، بالإضافة إلى حرص المدرسة على استخدام أساليب تنمي الإحساس بالجمال.

وذكر(poulou ,2007) أن الجودة العاليّة للمخرجات تتأثر بعدة عوامل من أهمها المناخ العام والعوامل النفسيّة مثل إدراك الذات والسمات الشخصيّة للطلبة المعلمين، وعلى القائمين على برامج تربيّة المعلمين مراعاة هذه الأمور الحساسة.

المتغيرات العالمية المعاصرة وتأثيرها في تكوين وإعداد المعلم:

نظراً للتطورات، وثورة المعلومات، والإنفجار المعرفي على مسرح العمليّة التعليميّة؛ وجب علينا الإهتمام بتربيّة المعلمين وإعدادهم، فالتعليم في العصر الرقمي. كما أشار الكاتبي (Alkatib,2009) يلزمه إستحداث طرق مبتكرة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات، والإتصالات في مجال التعليم، ويقوم على نظريات، وممارسات جديدة تهدف إلى زيادة الإهتمام والمشاركة من المتعلمين؛ من خلال تمركز المتعلم في حوارية النهج ضمن إصلاح تربوي شامل؛ لمواجهة التحديات الطارئه في عصر العولمة لا سيما تحديات العولمة الثقافية، والتي تحمل معها أربعة أطروحات وهي:

- ذوبان الهويات الثقافية في ثقافة كونية واحدة، متحرره من الإنتمائات اللغوية، والثقافية، والوطنية.
- بقاء الخصوصية الثقافية وتعددها، وتعني وجود ثقافات تتفاعل؛ لمزيد من التشبث بالهوية.

- إنتشار"الأمركة" على نطاق العالم، لأنها الدولة التي تميل نحو إيجاد تجانس العالم معها.
- بروز ثقافة التقنية الحيوية "الجينات"؛ والتي ستغير نمط حياتنا ووجودنا البشري تغيراً جذرياً.

وأشار العصيمي (2010) إلى المتغيرات العالميّة المعاصرة وتأثيرها في إعداد المعلمين وهي:

1- **التغير المعرفي:** ويكمن هذا التغير في السرعة المتزايدة التي يتم عندها إنتاج المعرفة وتوظيفها، وزيادة معدل القيمة المضافة الناتجة عنها، إضافة إلى التغير التكنولوجي بمعدلاته المتسارعة، والمتضمن توليد وانتشار التقنيات الجديدة، والإبداع التقني غير المحدود فيما يعرف بعملية " توليد المعرفة".

وفي ضوء المتغيرات المعرفية فإن تكوين المعلم يجب أن يركز على إعداد "معلم المعرفة" وهو المعلم الذي يمتلك قاعدة علمية معرفية صلبة ذات اتساع وعمق معرفي، ولديه القدرة على تجديد معارفه والمعلم الباحث"، الذي يؤمن بأن المعرفة متغيرة ونسبية، ويمتلك مهارات التفكير التحليلي والإبداعي.

2- **التغير المعلوماتي:** ويشير هذا التغير إلى كثافة وسرعة تبادل المعلومات والمعرفة وتنامي علم التحكم الإلكتروني وبرمجياته وارتباطه بتقنية الاتصال الحديثة.

وفي ضوء المتغيرات المعلوماتية، فإن تكوين المعلم يجب أن يركز على إعداد "المعلم الرقمي"، وهو المعلم المتمكن من مهارات استخدام التكنولوجيا، ومهارات الاتصال، والتواصل.

3- **التغير الإقتصادي:** ويشير هذا التغير إلى تكثيف الإنتقال الدولي للموارد، وتحرير الأسواق ودمجها في سوق واحد، وتزايد تدفقات رأس المال، والشركات العالمية كقوة محركة للاقتصاد العالمي، بحيث يصبح الهيكل الإنتاجي والمالي للدول مترابط ومتكامل زمانياً، ومكانياً فيما يعرف بالاقتصاد الرقمي، والتجارة الإلكترونية

وفي ضوء المتغيرات الاقتصادية، فإن تكوين المعلم يجب أن يركز على إعداد "المعلم التنافسي"، وهو المعلم المتجدد في معارفه، ومهاراته، وفق أحدث التقنيات المعلوماتية، ولديه المرونة والانفتاح والقدرة على التعلّم مدى الحياة.

4- **التغير السياسي:** ويشير إلى إعادة تحديد نطاق السلطة صعوداً إلى مستويات أعلى من الدولة، وربطه بمؤسسات عالمية الأهداف، وتجاوز مفهوم الإستقلال، والسيادة إلى مفهوم المشاركة، والتفاعلية في الشؤون العالمية والسلام الدولي، وظهور مفهوم المواطنة العالمية أو المتعددة الأبعاد للوطن، والعالم بكافة ثقافاته.

وفي ضوء المتغيرات السياسية، فإن تكوين المعلم يجب أن يركز على إعداد "المعلم الديموقراطي"، وهو المعلم الذي يتمثّل الحرية الأكاديمية كسلوك، وممارسة واعية وناضجة في الحياة وفي العملية التعليمية، ويعيش منظومة قيميّة وأخلاقية تحكم أدءاته، مبتعداً عن الإنغلاق إلى نمطية محددة، وقادراً على تنمية القدرة النقدية التي تستلزم تفكيراً حراً وفعلاً مستقلاً.

5- **التغير الثقافي:** ويشير إلى نشوء شبكات إتصال عالمية تربط جميع البلدان والمجتمعات إلى درجة أصبحنا نعيش في غرفة كونية، وأصبح النظام السمعي-البصري المصدر الأقوى لإنتاج وصناعة القيم والرموز الثقافية، ومن ثم الاندماج العالمي بإخضاع المجتمعات لتاريخية ومكانية واحدة ثقافياً، واجتماعياً، وسياسياً.

وفي ضوء المتغيرات الثقافية فإن تكوين المعلم يجب أن يركز على إعداد "المعلم العصري"، وهو المعلم الذي لديه سعة ثقافية، في الفنون العقلية والعلوم واللغات، القادر على تجديد الثقافة المحلية، والتفاعل مع الثقافة العالمية، ويدعم مفهوم نسبية المعارف.

وأشار سيم ووالش (sim & walsh ,2008) إلى ضرورة مراعاة تفعيل العلاقة بين ما يتعلمه الطالب المعلم ، وبين ما سوف يمارسه في المستقبل من تحديات حقيقيّة في الميدان، ولا يتأتى هذا إلا من خلال إكساب الطلبة النظريات المعرفيّة وتطبيقاتها العمليّة في الميدان.

وفي مؤتمر تيسول (TESOL, 2011) أكد الخبراء على أهميّة وضع البحوث في الممارسة العملية، وضرورة التركيز على مجالات رئيسية للبحوث التطبيقية وهي

- فهم لغة المتعلم جيداً
- سد الفجوة بين الأهداف والنتائج

- تيسير ودعم التطور المهني المستمر.

التكنولوجيا وأنماط التعلم في العصر الألفي الجديد:

إن دخول مؤسسات التعليم العالي مناخات القرن الحادي والعشرين وما فيـه مـن تطورات متسارعة نتيجة للثورة المعرفيّة والتكنولوجية، حتى أصبح التغيير هـو الـشيء الوحيد الثابت مما فرض على هذه المؤسسات واقعاً جديداً، يوجب عليهـا تبنـي مفـاهيم جديدة للتكيف مع هذه المتغيرات لجسرالفجوة بين ما هي عليه وما يجب أن تكون.

وتشير أوبلنجر(Oblinger,et al., 2011) إلى أنمـاط وخـصائص الـتعلم فـي العصرالألفي الذي يتسم بالتركيز العالي على التكنولوجيا وإيجاد أنماط جديدة من الـتعلم، كالإنغماس الإستغراقي Immersive presence وهو التعلم الذي يمكن تعريفه على أنه البيئة الإفتراضية التي تعتمد على العوامل الحسية والنفسية والرمزية والسلوكية، وتقدم الخبرات والسياقات التي تدعم التعلم في المواقف التعليمية، وفي مواقف حياتية شبيهة بمواقف العالم الواقعي وهذا من شأنه أن يعزز عملية نقل التعلم وتطبيقه في مواقف مستقبليّة .

ومن الملاحظ أن بيئات العمل في العصر الألفي تتطلب أكثر بكثير من مهـارة التفكير والمعرفة بالمحتوى؛ فهي تتطلب تجذير القدرة على التنقل في الحياة وبيئات العمل بمرونة وتكيّف وإدارة الذات، بالإضافة إلى مهارات إجتماعية وثقافية ومساءلة ومسؤولية وسمات تجعل الطلبة أكثر استعداداً للحياة في بيئة أكثر تعقيداً.

وبنظره استشرافية أيضاً أشار روب (Rop,2006) إلى مدرسـة المـستقبل التـي ستقدم حقيبة للطالب، تحتوي على حاسوب نقال (Laptop) ويطلب منه إعادته في نهايـة العام الدراسي لاستلام الجهاز الأحدث في العام القادم، أما المناهج المدرسية فهي أقراص مضغوطة CD مدعمة بنظام صوتي وبصور ثلاثية الأبعاد (3DS)، ويمكن لنا أن نتصور مدرسة المستقبل بأبعد من ذلك، حيث أشـار دوبـرى (Debra,2006) إلـى الـصفوف الإفتراضية (Virtual Classes) أو الصفوف الواسعة التي تمتد إلـى حـدود الـوطن أو خارجه، يرتبط فيها المعلم وقيادته التربوية من خلال الشبكات الألكترونية، وقـد يتـشكل طلبة هذا الصف الإفتراضي من بيئة واحدة أو بيئات وثقافات متباينة.

أما بالنسبة لعمليّة الحصول على المعلومات فستصبح من خلال السياقات الذكيّة بدلاً من نظيرتها الخاملة، وستتخذ أساليب التقويم أشكالا أخرى تعتمد على المواقع الألكترونيّة وسيعطى إهتمام كبير بتقويم الأقران، إضافة إلى وجود تغذيّة راجعة تكوينيّة عن الفعاليّة التدريسيّة وستتغير عمليّة الإدراك من مجرد البحث عن المعلومات إلى عمليّة أكثر تعقيداً تتمثل بتحليل المعلومات وتأملها (Oblinger,et al., 2012).

ومن المتعارف عليه أن العلم والتكنولوجيا هما النواة الحقيقية للتغيير في المجتمعات المعاصره، حيث أكدت سونجر(songer,2007) على أهميّة تمكين الطلبة من فهم طبيعة العلوم والتكنولوجيا، إضافة إلى استيعاب الإيجابيات والسلبيات المتأتية من إستخدامها في حياتنا اليومية وفي مدارسنا؛ لكي لا تكون التكنولوجيا في مجتمعنا أمراً نظرياً زاحفاً اليهم يقبلونه كما هو دون بحث أو تحليل ودون تفاعل أو إضافة، فكما أن الإستخدام النشط للمعرفة مهّم، فإن الإستخدام النشط للتكنولوجيا في المنهاج من الأسس الهامة؛ لاستفادة الطلبة من هذه التكنولوجيا ليس فقط كمصدر للمعلومات، بل أيضاً كأداة معرفية للتعلم.

ويعتمد نجاح التعليم الألكتروني في التعليم كما أشار (yaghoubi, et al.,2008) بدرجة أساسية على معتقدات المستخدمين وإتجاهاتهم لتطبيق تكنولوجيا المعلومات، كونها تؤدي دوراً فاعلاً في عمليّة التعليم والتعلم، وبالرغم من شيوع استخدام الوسائل الألكترونية وأدواتها في عمليتي التعليم والتعلم لا سيما في مرحلة التعليم العالي، إلا أن توظيف التقنيات الحديثة غالبا ما يواجه بمشاعر سلبية في البداية من قبل العاملين، في الوقت الذي يمكن تبني ذلك بحماسة من قبل المتعلمين.

صفات جيل الإنترنت

أشارت أوبلنجر(Oblinger, et a.,2011) بأن جيل الإنترنت يتسم بصفات خاصة تميّزه عن الأجيال السابقة ومن هذه الصفات:

- الإهتمام بالخبرة والممارسة العمليّة
- الإهتمام بخدمة المجتمع
- القدرة على حل المشكلات
- القدرة على التواصل والتفاعل التكنولوجي.

وقد توصل مارزانو(Marzano) المشار إليه في إلى الإستراتيجيات التي تعمـل على تحسين تحصيل جميع الطلبة، وفي كل المواد الدراسيّة، وعلـى كافـة المـستويات وتجعل المدرسة أكثر فعاليّة وتعتبر أيضاً من المتطلبات الأساسيّة لأبناء المستقبل وهي:

- ما وراء المعرفة: Metacognition وتشمل المعرفة بالذات والتحكم فيها
التفكير الناقد والإبداعي: Critical and creative thinking وتتضمن المهارات المرتكزة على التساؤل والتحليل، والإستعداد الشخصي بمعنى أن يكون الإنسان متفتح الذهن أما التفكير الإبداعي فتعني توليد البدائل، والتحكم الداخلي للفرد في نمط تفكيره
- عمليات التفكير Thinking process وتشمل تكوين المفهوم، حل المشكلات، إتخاذ القرار البحث والإستقصاء.
- مهارات التفكير الأساسيّة: Core thinking وتتضمن مهارات التحديد، جمع البيانات ،التذكر التنظيم، التحليل، التوليد، التكامل .
- علاقة المحتوى بالتفكير: The relation of content to thinking وتشير الى علاقة البنيّة المعرفيّة للمادة الدراسيّة والبنيّة المعرفيّة العقليّة للفرد (Carol ,2005)

وفي سياق ما تقدم توجد ضرورة لتحويل كليات التربيّة إلى كليات حديثـة تأخـذ خصائص طلبة جيل الإنترنت بعين الإعتبار في التعليم والتعلم والتكنولوجيا.

المدرسة الفاعلة:

يتكون مفهوم "المدرسة الفاعلة" من كلمتين "مدرسة" وهو هنا لا يعني بالضرورة المدرسة بمفهومها التقليدي، والتي تشمل الطلبة والمعلمين وإدارة المدرسة والصفوف والملاعب وغيرها، وإنما مفهوم المدرسة يشمل ما له علاقة بعملية التمدرس، وهو ما يطلق على النظام التعليمي بأكمله بأهدافه، ونظمه ووسائله (الطويل وعبابنه، 2009) أما الكلمة الأخرى فهي كلمة "فاعلة" والتي تمنح المدرسة المضمون الجديد المختلف عن المدارس الموجودة حالياً، مضموناً دينامياً يتفاعل باستمرار مع المتغيرات الزمانية والمكانية.

أما بالنسبة لمورتمورMortimore وهو أكبر المنظرين في هذا المجال، عرف المدرسة الفاعلة بالمدرسة عالية الأداء، وهي المدرسة التي يحقق فيها الطلبة تقدماً يفوق ما يمكن

توقعه بناءَ على ما يتم تزويدها به (كورنسكي،2000،232) أما وثيقة المعايير القومية للتعليم في مصر، فتعرف المدرسة الفاعلة بأنها مدرسة تعلم الطلبة المهارات والمعارف الأساسية، وتكسبهم الإتجاهات الايجابيّة المتعلقة بالمواطنة، وتتعامل معهم دون تمييز،وتكفل لهم جميعاً الفرص التعليميّة المتميزة والمتكافئة، وتنطلق من أن جميع التلاميذ يمكنهم أن يتعلموا كل ما يقدم لهم؛ بهدف الوصول إلى درجة الإتقان والتميّز(وزارة التربية والتعليم ،2003).

خصائص المدرسة الفاعلة:

ذكرت لورنس (Lawrence,2011) أن المدرسة الفاعلة تتصف بعدة خصائص من أهمها:

- قيادة تعليمية قوية ملتزمة بأهداف المدرسة، ورسالتها، وتمتلك مهارات التواصل والتقيم الجيد، وتنتهج أسلوب الشفافية والمساءلة في العمل.
- وضوح الرسالة
- بيئة آمنة ومنظمة
- مناخ يسوده توقعات عالية
- علاقات إيجابيّة بين البيت والمدرسة
- المساواه بين الطلبة على اختلاف الطبقه الإجتماعية والدينية والإقتصادية
- تمكين الطلاب من مهارة حل المشكلات، ومهارات التفكير العليا، ومهارات التواصل.

كما أشارت إلى أهمية الثقافة التنظيمية الرائدة والسياقية في تعلم الطلبة؛ من خلال توفير بيئة غنية ومثيرة، تتحلى بالإنضباط والسلامة العامة والنظام، وتعمل على التحسين المستمر وتتجسد في :

- إحترام المنظومة القيمية
- التمكن من المنهج الدراسي في المدارس الأساسية
- رصد تقدم الطلبة بناء على معايير عالية (Lawrence,2011).

وإحدى السمات الهامة للمدرسة الفاعلة التي يمكن أن تعد الطلبة لعصر المعرفة العالمية تتلخص في إعادة توصيف المصطلحات التالية مدرسة، معلم، متعلم.

الفلسفة التي تقوم على أساسها المدرسّة الفاعلة:

ترتكز المدرسة الفاعلة على مفهوم أساسي وهو أن يتعلم الفرد كيف يتعلم، بالإضافة إلى إمتلاكه لمهارات التعلم المستمر، مثل التحليل، النقد، وحل المشكلات.

-وأشارموقع (BH-CITY,2010) إلى مجموعة من المبادئ والأسس التي تستند إليها المدرسة الفاعلة بحيث تسهم المدرسة في بناء جيل دائم التعلم وهي :

- الإنسان يأتي أولاً؛ فهو ثروة المستقبل، والإستثمار الحقيقي للمجتمع، لذا فهو محور العملية التعليمية، والتعليمية ومركز اهتمامها.
- التعلم للعمل؛ عن طريق تهيئة المدرسة لتكون بيئة تعلم من خلال العمل والإنجاز.
- التعلم لتحقيق الذات، بحيث تسهم المدرسة في إحداث النمو الشامل للمتعلمين النمو الأكاديمي، النمو المهني، والنمو الشخصي والاجتماعي.
- التربية مسؤولية الجميع؛ من خلال الشراكة الفعلية بين المؤسسة التربوية، وقطاعات المجتمع المختلفة.
- التميّز للجميع من خلال تهيئة الفرصة أمام جميع التلاميذ لتنمية وصقل مواهبهم وقدراتهم.

وعن المدارس الفاعلة في الولايات المتحدة ذكرت لارنس (Lawrence 2011) أن مدارس المستقبل ستكون لدينا لتقديم خدمات فردية متخصصة على اعتبار أن الأفراد يختلفون في معدلات التعلم، فالبعض يحتاج إلى مزيد من الوقت في عمليّة التعلم، فالعمر الزمني ليس له علاقة تذكر في تعلم المعارف، والإستعداد لتعلم مواد جديدة.

القياده المدرسيّة الفاعلّة

تعد القيادة من المواضيع التي تحظى باهتمام بالغ على المستوى العالمي لحاسيتها في حياة الشعوب والأمم عبر مختلف العصور، وتتعاظم هذه الأهمية في ظل التقدم العلمي الهائل والانفجار المعرفي، وقد دفع هذا التطور إلى التركيز على النظام التربوي عبر إجراء البحوث والدراسات؛ من أجل تحقيق التناغم والاستفادة من المعطيات الحديثة في بناء نظام تربوي قادرعلى التعامل مع متطلبات المستقبل (الحريري،2008).

وطبيعة العصروتحديات العولمة تتطلب قيادة متميّزه تتمتع بالكفاءة والمستوى الأكاديمي والمهني والثقافي الرفيع، ولها فاعليتها في عملية التغيرالاجتماعي وتتطلع إلى المستقبل بنظرة استشرافية ثاقبة، ولديها القدرة على التفكيراستراتيجيا واتخاذ القرارات الصائبة.

وأشارت (ناصف، 2009) إلى القيادة المدرسيّة على اعتبارهـا نظامـاً للتـأثير المتبادل بين ثلاثة عناصررئيسية تقوم بينها علاقات متبادلة وتتركز هذه العناصر في:

- القائد (مدير المدرسة)
- أفراد الجماعة (المجتمع المدرسي)
- الموقف

والقيادة في مفهومها الحديث تتجاوز كونها سمات أو صفات خاصة يمتلكها المدير إلى كونها عملية تفاعل بين العناصر الثلاثة السابقة.

وعرف (العجمي،2008) القيادة على أنها فن التأثيرفي السلوك البشري لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف معين بطريقة تضمن طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم.

صفات القيادة المدرسيّة الفاعلة

تتمثل خصائص القيادة الفاعلة فيما يلي:

- توافر بيئة تنظيمية ملائمة تحقق رؤية المنظمة ورسالتها.
- تحقيق الاستقرار النفسي والرضا الوظيـفي بالمنظمة.
- توافـر فرص المشاركة في عمليـات التطويـر.
- توظيف سياسة المنظمة وإمكاناتها من أجل تعميق الانتماء، وإيجاد العقلية المتفتحة المنتجة المبتكرة، والمتسامحة.
- تحديد المسئوليات والأدوار التي تقع علي عاتق كل فرد في المنظمة لتحقيق التطوير.
- تنمية مهارات الطالب ومساعدته علي تنمية الجوانب القيـادية في شخصيته.
- بناء قاعدة معلومات جيدة عن المنظمة وتوفير نظم اتصالات فعالة.
- استخدام أساليب متنوعة لتقييم الأداء للارتقاء بمستوي الأداء (ناصف، 2009)

صفات مدير المدرسة المتميّز

مدير المدرسة هو القائد التربوي ويجب أن يتصف بصفات خاصة ومتميزه تؤهله للقيام بدوره على أكمل وجه ومن أهم هذه الصفات:

- المرونة: القائد المتميز يحتاج لأن يكون مرنا بدرجة كافية تمكنه من التعامل مع كل المواقف، والمقدرة العالية على ضبط النفس .
- الإيجابية : القادة المتميزون لهم أهداف يريدون تحقيقها لذلك فهم يستجيبون بطريقة ايجابية للأحداث ويتحملون المسئولية بخلاف القادة الأقل فاعلية يحاولون ابعاد المسئولية عنهم .
- الابداع والابتكار : القائد المتميز لديه المقدرة على ايجاد طرق جديدة ومبتكره للاستجابة للمواقف المختلفة بشكل غير تقليدي .
- سرعة البديهة :أي المقدرة على مواجهة المشاكل بسرعة والتفكير في بدائل وحلول بدلا من تحليل المشاكل بطريقة تقليدية بطيئة مألوفة ومملة .
- المقدرة على التعلم : القادة المتميزون يحاولون التعلم باستمرار ويبحثون عن مصادر المعلومات بأنفسهم (السيد، 2007).

وقد حددت جائزة جلالة الملكة رانيا العبد الله معايير للمدير المتميز وهي :

- القياده (الفلسفه الشخصيّة)
- التخطيط الإستراتيجي
- إدارة الموارد وإدارة المعرفة
- إدارة العمليات
- شؤون الطلبة وتفعيل الفئات المعنية
- التنمية المهنية الذاتية والمستدامة
- المتابعة والتقويم
- النتاجات والإنجازات (طوقان، 2012) .

نماذج عالمية للمدارس الفاعّلة:

أولاً: مدارس شيكاغو الحكومية التي تحمل رؤية جديدة للتعلم للعام2011- 2012

CHICAGO PUBLiC SCHOOLS (CPS)

ترتكز الرؤية الجديدة للمدارس الفاعّلة في شيكاغو على رفع مستوى التوقعات فالطلبة لديهم قدرات عالية للتعلم تتجاوز التوقعات الحالية، والهدف المراد تحقيقه هو أن يصبح جميع الطلبة في كل مدرسة

- مفكرين أقوياء وخلاقين:

يستخدمون التفكير النقدي، والمنطقي، والخلاق؛ لفهم المشاكل وحلها ويعملون بشكل مستقل وتعاوني.

- مواطنين عالميين مسؤولين:

يقدرون المجتمع الديمقراطي المتنوع الثقافات، ويشاركون فيه ويمتلكون المهارات الإجتماعية؛ من أجل تطوير العلاقات الهامة، والتعاون مع الآخرين، ويتفاعل الطلبة بشكل أخلاقي وفعّال داخل المجتمع، ويتحملون المسؤولية عن أنفسهم وعلاقاتهم مع البيئة.

- أفرادا واثقين بأنفسهم:

يطورون المفاهيم الذاتية الإيجابية، ويظهرون الإندفاع والمثابرة والثقة والإكتفاء الذاتي، ويتحلون بالمرونة، ولديهم القابلية للتكيف، وقادرين على المواجهة، ويتخذون الخيارات التي تعزز من قدراتهم الفكرية الجسدية، العاطفية والإجتماعية.

- مشاركين فعّالين، ومتعلمين بواسطة لغات متعددة ووسط بيئات متنوعة:

لديهم المعّرفة المتعلقة بالحقل العلمي وحقل الرياضيات والحقل المالي، ويمتلكون مهارات استخدام التكنولوجيا الرقمية؛ كما سيكون لديهم الفرصة لتنمية طاقاتهم في مجال الفنون أيضاً.

وتركز المدارس في شيكاغو على خمسة نقاط رئيسية هي:

1- التعليم الطموح المركز على معايير عالية للتعليم والتعلّم
2- مجتمعات مهنية قوية
3- شركاء من الأسر والمجتمع يضعون مواردهم في تصرف عمليّة دعم تعلم الطلبة
4- أجواء مواتية للتعليم، والتنمية البشرية

5 – تركيز على قيادة تعليمية قوية

بالإضافة إلى إعادة التفكير في ما يتعلمه الطلبة؛ فالتعليم الشامل يشجع التعلم الواسع والعميق، ويتطلب هذا تدريسا متماسكا ودقيقا من الحضانة وحتى الصف الثاني عشر موجها نحو معايير تعلّم عالية ومتّسقة وهناك تركيز من قبل (CPS ,2011)على:

أولاً: التعليم العالي الجودة

ويكون ذلك من خلال العمل على إنشاء نظام متماسك، وتوفير الوسائل التعليمية والتقنيات والتنمية المهنية، ورصد الميزانيات لذلك، مع الإقرار بتنوع المدارس، والمرونة اللازمة لتلبية إحتياجات الطلبة، والتركيز على تحسين عملية التعليم والتعلّم، واستحداث برامج جديدة، وأن تؤسس المدرسة إستراتيجيتها على الممارسات التي ثبتت جودتها.

ثانياً: أجواء مناسبة للتعلم، وبناء شراكة مع الأسر والمجتمعات،وأجواء مدرسية آمنة والدعم من قبل الوالدين.

المدارس توفر أجواء تدعم التعليم العالي الجودة، ويجب أن تتحلى هذه الأجواء بالمشاركة، والدعم، والثقة، مع إحترام كل أوجه التشابه والإختلاف ويمكن للمعلمين والطلبة أن يتحدثوا بحرية ويتبادلوا المعرفة ويثابروا وسط المهام الصعبة.

ثالثاً: قيادة فعّالة على جميع المستويات.

القيادة المركزة والمستقرة والمتّسقة ضرورية في المدارس الفعّالة، والقادرة على بناء فرقا قيادية قوية من المعلمين، الذين يركزّون على ممارسات تعليمية ذات نوعية عالية.

المدرسة الذكية خارطة الطريق التعليمية من 2005 –2020 لجميع المدارس في ماليزيا

THE SMART SCHOOL ROAD MAP 2005-2020 AN EDUCATIONAL ODYSSY TO ALL SCHOOLS IN MALAYSIA

استند البرنامج الرئيس للمدرسة الذكيــة الماليزيــةعلى الإيمــان القــوي بتــأثير التكنولوجيا الهائل على التعليم وعلى الأجيال في المستقبل، وفي ضوء ذلك جسدت ماليزيا رؤيتها بتحويل البلاد إلى إقتصاد قائم على المعرفة، يقودها مجتمع المعرفة وقيادة هذا التحول كما حددتها ماليزيا، تكون من خــلال تكنولوجيــا المعلومــات والإتصالات عن طريق بناء القدرات الصناعية والإجتماعيّة، وقد استطاعت ماليزيا تحقيق التميز في مجال الإبتكار؛ من خلال التنميّة والتطبيقات الرائدة، التي فتحــت الباب للمنتجين والمبدعين، والمبتكــرين، والمــستخدمين للتكنولوجيــا والوســائط المتعددة، وماليزيا تعد نفسها لعــصر المعلومــات، والإتــصالات التكنولوجيــة؛ باعتبارها من الدعائم الرئيسية التي تعمل على نقل البلاد من الإقتصاد القائم علــى الإنتاج، إلى الإقتصاد القائم على المعرفة، بحلول عام (2020) ويتطلب ذلك إعــادة هندسة النظام التعليمي؛ ليتوائم مع الرؤية لماليزيا في العام (2020) لتحقيق القــدرة التنافسية والقيمة المضافة وتحسين الإنتاج، ويتطلب ذلك قوة عاملة قــادرة علــى استغلال تكنولوجيا المعلومات والاتــصالات SMART SCHOOL ROAD MAP, (2011)

أهداف مشروع المدرسة الذكية:

- بناء إقتصاد قائم على المعرفة، وتحويل المجتمع إلى مجتمع معرفي.
- المساهمة في نمو صناعة تكنولوجيا المعلومات، والإتصالات.
- تنميّة مجموعة من المواهب الناشئة؛ من خلال توفير فرص عمل ذات قيمة عاليــة لإعداد المواطنين لعصر المعلومات؛ عن طريق التعليم الإبتكاري، ومساعدة الطلبة على التأقلم في عصر المعلومات.
- إقامة شراكات بين الحكومة الماليزية والقطاع الخاص وأولياء الأمور؛ للمساعدة في التخطيط، والتنفيذ، للتطبيقات الرائدة في المجالات التكنولوجية، وتضمنت خارطــة الطريق في إستراتيجيتها جدول زمني لتنفيد برنامج المدرسة الذكية لتشمل جميــع المدارس في ماليزيا بحلول عام 2020 (SMART SCHOOL ROADMAP, 2011)

أنموذج سيتا للإعتماد المدرسي (هيئة الإعتماد الدولي،عبر الأقاليم – سيتا)

International and Trans-regional Accreditation-CITA on Commission

يُعد أنموذج سيتا للإعتماد المدرسي من أنجح النماذج المطبقة عالميا، وسيتا هي هيئة إعتماد رسمية في الولايات المتحدة، وجميع أنحاء العالم، وتضم أكبر تحالف لجمعيات الإعتماد الأمريكية المسؤولة عن تقييم واعتماد أكثر من (30) ألف مدرسة في (100) بلد وأنموذج سيتا يشمل عدة مجالات اهتمت بها هيئات الإعتماد، وتوفر هيئة الإعتماد (سيتا) أنظمة إعتماد تشجع المدارس على الإرتقاء بمعايير جودة التعليم .

معايير الإعتماد المدرسي Standards Accreditation (CITA)

المعيار الأول: السلطة والإدارة.

المدرسة ذات الجودة، مرخصة، ومعترف بها من قبل السلطة المدنية، وتحتفظ بقدرتها على الإدارة.

مؤشرات الجودة لهذا المعيار:

- قامت المدرسة بنجاح بالعمل لفترة تظهر الإستمرارية، والثبات، والجدية في التشغيل
- للمدرسة هيئة إدارية، أو جهة إستشارية؛ توفر الإستشارة والمساعدة، وعلى مجلس الإدارة أن يعمل على تطوير سياسات ملائمة لرسالة واحتياجات المدرسة.
- تلتزم المدرسة بالعمل الأخلاقي، والقانوني والممارسات التربوية
- إعلانات المدرسة، ومواد الترويج، والتسويق، دقيقة في وصف الأهداف، والبرامج والنتائج.

المعيار الثاني: الرؤية والفكر والرسالة.

المدرسة ذات الجودة لها رؤية وفكر ورسالة تكون محور عمل الطلبة والمدرسة.

مؤشرات الجودة للمعيار الثاني:

- المدرسة ذات الجودة لها رؤية وفكر ورسالة مكتوبة بوضوح وتم توصيلها لمجتمع المدرسة (المدراء، هيئة تدريس، عاملين، أولياء أمور، طلبة).
- فكر المدرسة ورسالتها وأهدافها ملائمة للطلبة، ولا تسمح المدرسة بأي تمييز ضد أي قطاع معترف به في المجتمع.

- رؤية المدرسة ورسالتها وفكرها هي التي تحكم المقرر وطرق التدريس، وتظهر في أفضل الممارسات فيما يخص عملية التعلم والتعليم.

المعيار الثالث: القيادة والتنظيم.

المدرسة ذات الجودة تتسم بقيادة، وتنظيم فعال وثابت، وتحافظ القيادة على الرؤية، وتؤكد على تحسين تحصيل الطلبة، وتدعم الجهود الخلاقة؛ لتحقيق رسالة المدرسة.

مؤشرات الجودة للمعيار الثالث:

- توجد سياسات مكتوبة، وإجراءات للإرتقاء بالعمل الفعال للمدرسة وتدعم رسالة المدرسة.
- يوجد مخطط تنظيمي معمول به؛ يوضح خطط السلطة، والعلاقات، وحدود المسؤولية.
- يوجد نظام للإشراف على العاملين يتواءم مع الرسالة وجهود التطوير.
- الإتصال الداخلي، والخارجي، والعلاقات فعالة؛ تدعم رسالة المدرسة وفكرها.

المعيار الرابع: الموارد المالية.

المدرسة ذات الجودة،توفر موارد مالية للفرص التربوية المحددة في رسالة المدرسة، وفكرها.

مؤشرات المعيار الرابع:

- موارد المدرسة المالية تكفي للعمليات الحالية، والمخطط لها.
- السجلات المالية متوفرة للمراجعة، وتتم مراجعتها سنويا بواسطة محاسب قانوني وجاهزة للتقييم.
- ميزانية المدرسة توفر المصادر التي تدعم الرسالة، والفكر، والبرامج التربوية المحددة، والتحسين.

المعيار الخامس: مرافق المدرسة.

المدرسة ذات الجودة توفر الإمكانيات، والمواقع، والمعدات الوظيفية، والآمنة التي تدعم بصورة آلية رسالة المدرسة وفكرها.

مؤشرات الجودة للمعيار الخامس:

- المرافق تتناسب مع ترميز المباني، ومعايير الأمان التي تشترطها السلطات المدنية، والمحلية
- تم تصميم المباني، والمعدات، والأثاث، وصيانتها؛ لتسهل تأمين كل الموجودين، وتدعم جودة البرامج التعليمية، والبرامج ذات المناهج المشتركة.
- يوجد أفراد أمن منتشرين في المباني؛ لحماية الطلبة، والعاملين ضد الحوادث أو الحرائق أو الأحداث المتعلقة بالجو، والكوارث الطبيعية.
- المباني جيدة الإضاءة، والتهوية،ودرجة الحرارة مناسبة للتعلم والعمل.
- توجد سياسات مكتوبة خاصة بإمكانية إستخدام مواقع المدرسة، ومرافقها من قبل الأفراد والجماعات، وهذه السياسات محل تنفيذ.

المعيار السادس: الموارد البشرية.

فريق العمل الإداري والتعليمي على درجة من التأهيل والكفاءة، بحيث يمكنهم القيام بالمهام المطلوبة.

- عدد العاملين كاف لأداء كل الوظائف التربوية، والإدارية المدرسية ولا يتم تحميل أي موظف بأعباء زائدة وبصورة منتظمة.
- كل العاملين في المدرسة قادرين على استيفاء إحتياجات البرنامج التربوي، وخدمة الطلبة
- المدرسة لها سياسات مكتوبة، فيما يختص بتعيين الموظفين وإنهاء عمل الإداريين والمدرسين
- يوجد نظام متبع لتقييم الموظفين، ويوجد برنامج تطوير شامل للعاملين؛ يحدد الوقت المناسب والمصادر لتحقيق؛ الأهداف العامة للمدرسة، ويوافق إحتياجات الطلبة.

المعيار السابع: المنهاج الدراسي والتدريس .

تتعامل المدرسة ذات الجودة مع المنهاج وطرق التدريس التي تعتمد على البحث وتستثير القدرات العقلية للطلبة، وللمنهاج طرق تدريس وأهداف معرفية تربوية محددة بوضوح، ويشجيع الطلبة على التفاعل النشط، بصورة دائمة لتحصيل المعلومات والمهارات الأساسية في كل مجال، ويتم استعراض المنهاج، وطرق التدريس، ومراجعتها على فترات منتظمة.

مؤشرات الجودة للمعيار السابع.

- توفر المدرسة إحتياجات النمو لكل طالب من الناحية العقلية، والجسدية، واللغوية بما يصل بالطالب للمستوى المطلوب.
- يحتوي المنهاج على المعلومات الأساسية، والمهارات في كل مجال.
- يعكس المنهاج إلتزاما بمبدأ المساواه، ويؤكد على التنوع ، وحث كل طالب على التفوق.
- تساعد الخطة التربوية، والمنهجية، على تفاعل الطلبة النشط إثناء عمليّة التعلم، وتوفر الفرص لاستكشاف تطبيقات مهارات التفكير الأكثر تقدما، بالإضافة إلى البحث عن الأساليب الحديثة في التطبيقات التربوية.
- حجم المجموعة الطلابية يسمح باستيعاب الفروق الفردية، والإختلاف في أساليب التعلم وقدرات التعلم.

المعيار الثامن: المكتبة ووسائل المعلومات والتكنولوجيا.

المدرسة ذات الجودة لها برنامج شامل للمكتبة والمعلومات والتكنولوجيا بما يدعم رسالة المدرسة، ومعتقداتها، وأهدافها.

مؤشرات الجودة للمعيار الثامن:

- يوجد في المدرسة مكتبة توفر مصادر المعلومات؛ التي تدعم المعطيات التربوية بصورة كافية.
- المدرسة تخطط لاستخدام وتستخدم أحدث وسائل التكنولوجيا لدعم البرنامج التعليمي، وتسمح التكنولوجيا المتوفرة بالوصول إلى نظام المعلومات الدولي، وتسمح بالتخاطب العالمي
- يتوفر تدريب تكنولوجي فعال ومساعدة فنية للطلبة والمدرسين.

المعيار التاسع: خدمات المساعدة وأنشطة الطلبة.

المدرسة ذات الجودة تحدد وتوفر شبكة الخدمات والأنشطة التي تهتم بصحة وأمان وتطوير وتعليم كل طالب.

مؤشرات الجودة للمعيار التاسع:

- يتم توفير الخدمات والأنشطة المطلوبة لتعليم الطلبة وتأهيلهم للمستقبل.
- المدرسة تستوفي كل الشروط القانونية للصحة، والأمان، والمواصلات، كما تحددها السلطات المدنية والمحلية.
- لدى المدرسة خطة مكتوبة لاستعمالها في حالة إصابة الطالب أو مرضه وفريق العمل مسؤول عن تنفيذها.
- خدمات الإرشاد والإستشاره للطلبة متوافره بقيادة شخص مؤهل.
- سجلات الطلبة كاملة ودقيقة وسرية.
- المدرسة تستخدم قوانين معترف بها عالميا من جهة التوثيق الدراسي وأسس النجاح والإعتراف الأكاديمي والشهادات والتقارير ونتائج الإمتحانات.
- أنشطة الطلبة تدعم تطور الطالب علميا، وبدنيا، وتحت سيطرة سياسات إدارة المدرسة وسيطرتها.
- المدرسة توفر الفرص للطلبة للإنخراط في خدمات المجتمع والأنشطة الخارجية.

المعيار العاشر: المواطنة والسلوك.

المدرسة ذات الجودة توفر مناخا مناسبا للتدريس، والتعلم، والعلاقات الإيجابية، وتعمل المدرسة على تطوير سلوك أخلاقي، وقانوني، وعلى تطوير مهارات القدرة على إتخاذ القرارات، والمواطنة المسؤولة.

مؤشرات الجودة للمعيار العاشر:

- مناخ المدرسة آمن ومنظم ويوفر العناية والجو المناسب للتعليم والعمل.
- الإدارة والعاملون لديهم توقعات عالية من الطلبة ويبدون الإحترام،والعدل، والتفهم الثقافي.
- المدرسة توفر لكل طالب فرص القيادة وتحمل المسؤولية.
- تشجع المدرسة أولياء الأمورعلى التفاعل مع العملية التعليمية وأنشطة الطلبة.
- المدرسة تعمل على تأكيد الإحترام للثقافات العالمية، وتقدر التنوع الثقافي من خلال الفنون والملاحظات الخاصة.

المعيار الحادي عشر: التقييم والدرجات والنتائج المؤثرة.

المدرسة ذات الجودة، تصل إلى النتائج المؤثرة في تعلم الطلبة، وتستخدم نظام إدارة لتقييم وقياس الأداء التعليمي، والعلمي.

مؤشرات الجودة للمعيار الحادي عشر:

- الأداء الفردي والعام للطلبة يتم تقييمه كل عام باستخدام تقييم نموذجي معترف بـه عالميا.
- وضع وتطوير إجراءات التقييم يتضمن إختبارا سابقا ولاحقا لمستويات التحسن والأداء في مجالات التعلم المدرج بها الطالب.
- تسجل المدرسة النتائج المؤثرة لتعلم الطلبة بعدة طرق.
- تقيم المدرسة للأداء التشغيلي يتضمن المصادر المهنية، والمالية، والفاعلية التنظيمية.

المعيار الثاني عشر: التحسن التربوي المستمر.

المدرسة ذات الجودة،تنتهج نهجا مصدقا خارجيا؛ لتحسين وتطوير المدرسة.

مؤشرات الجودة للمعيار الثاني عشر:

- تنتهج المدرسة منهجاً للتحسين يرتكز على زيادة أداء الطالب والفاعلية التنظيمية والقدرة على دعم التعلم.
- يتم إجراء مسح عن هيئة التدريس والعاملين وأولياء الأمور والطلبة الحاليين والسابقين ويتم تحليل النتائج، وتقديم تقارير عن التغييرات والتطويرات الجديدة للعاملين والسلطة الإدارية ومجتمع المدرسة.
- تعمل المدرسة على تطوير وتنفيذ خطة تحسين إستراتيجية تتوافق مع رؤية وفكر ورسالة المدرسة؛ لتوجيه جهود التحسين.
- يوجد فريق تقييم خارجي يراجع أهداف المدرسة ومدى تحقيق هذه الأهداف ويشكل لجنة تطوير لمتابعة مدى الإلتزام بمعايير الإعتماد.
- مجتمع المدرسة وهيئة التدريس على وعي ودراية في بروتوكول الإعتماد ويشاركون فيه، وكل سجلات المدرسة وأعمالها وإمكانياتها مفتوحة للتقييم.

التعليم في فلسطين:

تسلمت السلطة الوطنية الفلسطينية مهام التعليم في فلسطين في العام (1994) وعملت على تشكيل وزارة التربية والتعليم العالي، ويعتبر قطاع التعليم من أكبر قطاعات الخدمات التي تديرها السلطة الوطنية الفلسطينية، ممثلة بوزارة التربية والتعليم العالي وتتحمل السلطة مسؤولية تمويل المدارس الحكومية وإدارتها، والإشراف على المدارس التي يديرها القطاع الخاص، وحسب إحصائيات (2006–2007) تدير الوزارة (76%) من مجموع المدارس، بينما تدير وكالة الغوث الدولية (الأونروا) 12.3% ويشكل القطاع الخاص نسبة (11.7%) من المدارس وجميع رياض الأطفال، ولعل أبرز التحديات التي واجهت عملية التطوير التربوي هي عملية إختيار المعلمين، وعملية إعدادهم سواء قبل الخدمة أو اثناءها (إستراتيجيّة إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين،2008).

تحليل الوضع القائم لبرامج إعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينيّة:

بلغ عدد مؤسسات التعليم العالي في فلسطين التي تقدم برامج في التربيّة بتخصصات مختلفة (10) جامعات، و(6) كليات جامعية، و(3) كليات مجتمع، وبلغ عدد تخصصات التربيّة بالإجمال(65) منها (48) برنامجاً يهدف إلى إعداد المعلمين، بينما يقدم الباقي برامج إرشاد نفسي أو ماجستير، وهناك إختلاف في مسميات البرامج بين مؤسسة وأخرى، وبين هذه المؤسسات ووزارة التربيّة والتعليم العالي، وقد قامت وزارة التربية والتعليم العالي في العام (2004) بإقرار تسميات محددة للشهادات المرتبطة ببرامج إعداد المعلمين في الجامعات والكليات، ولكن بسبب عدم تعميم الوزارة لهذه المسميات أو عدم ربطها بالمرحلة المدرسيّة التي يعد البرنامج لتعليمها؛ فإن مؤسسات التعليم العالي غير ملتزمه بها ولا يوجد حالياً إتفاق حول المؤهلات الدنيا المطلوبة للعمل كمعلم في المراحل المدرسيّة المختلفة (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ،2008).

خصائص برامج إعداد المعلمين:

أشار جبر وحلس (2007) إلى جوانب إعداد المعلم الفلسطيني في كليات التربية، حيث يتم إعداد المعلمين بشكل عام على النحو التالي:

- الإعداد العام:

ويطلق عليه البعض الإعداد الثقافي، أو متطلبات الجامعة ونصيب هذا التعليم من وقت البرنامج يتراوح بين (25–60%) ويعتمد على المرحلة التي يعد المعلم للتدريس فيها.

– الإعداد التخصصي:

ويطلق عليه بمتطلبات الكلية ويتراوح نصيبه من وقت برنامج إعداد المعلم في فلسطين بين(48–72%) ويكون الوقت المخصص لهذا البرنامج أطول في حال الإعداد للتدريس في المرحلة الثانوية عنه في المرحلة الابتدائية.

– الإعداد المهني:

ويطلق عليه الإعداد التربوي ويكون وقته من نصيب البرنامج حوالي (27%).

وبالنسبة لبرامج إعداد المعلمين فإن بعضها يطرح برامج لتأهيل معلمي مراحل متعددة في نفس البرنامج (معلم رياض أطفال، والمرحلة الأساسيّة الدنيا أو معلم المرحلة الأساسيّة العليا والمرحلة الثانويّة) وهناك نقص في برامج إعداد المعلمين لمرحلة رياض الأطفال، إذ أن جميع البرامج الحاليّة التي تؤهل لتلك المرحلة تؤدي إلى شهادة على مستوى دبلوم متوسط فقط.

أما بالنسبة للمرحلة الأساسية الدنيا (من الصف الأول – حتى الرابع) فيوجد تباين في طبيعة مناهج هذه البرامج حيث يدرس الطالب في بعض البرامج جميع المساقات في كلية التربية، بينما يدرس الطالب في برامج أخرى مساقات أساسية في اللغات، والرياضيات والعلوم في كليات الجامعة المختلفة، ويوجد تنوع في مجموع الساعات المطلوبة للتخرج بحيث تتراوح بين (125–144) ساعة معتمدة، ويوجد جدل حول إمكانيّة وأهميّة تحضير معلم صف واحد لهذه المرحلة، أو عدة معلمين متخصصين.

أما بالنسبة للمرحلة الأساسية العليا (الصفوف من 10–5) يوجد تسميات مختلفة للشهادات التي تقدمها هذه البرامج مثل تعليم التكنولوجيا، والتربية التكنولوجية، ويعكس هذا التنوع مشكلة نظريّة في الوصول إلى تعريف موحد لكلمة مجال، ويوجد القليل من البرامج التي تؤهل المعلمين للتعليم في المرحلة الثانويّة، على مستوى دبلوم التأهيل

التربوي، ويوجد إختلاف في مستويات هذه البرامج (وزارة التربيـــة والتعلــيم العـــالي، 2008).

مناهج وبرامج إعداد المعلمين وطرق التعليم والتعلّم المستخدمة فيها

بالنسبة لمناهج وبرامج إعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينيّة أشارت(وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2008) إلى وجود تفاوت كبير في المناهج والبرامج من مؤسسة إلى أخرى؛ فالكثير من هذه المناهج يحتاج إلى تحديد من أجل إعداد المعلمين حسب رؤيّة تتناغم مع التطورات والمعايير العالميّة في إعداد المعلمين، بالإضافة إلى الطرق المستخدمة في عمليّة التعليم والتعلّم حيث تعتبر تقليديّة ومحدودة جداً وهناك تفاوت كبير في عدد ساعات التربيّة العمليّة، بالإضافة إلى الخبرة التي يكتسبها الطالب المعلم والتي لا يتم الإستفادة كما ينبغي؛ وذلك لعدم كفاءة المعلم المتعاون بالإضافة إلى نوعيّة المساقات التربويّة؛ فهي غير مرتبطة بالسياق المدرسي، وأيضا (50%) من أعضاء الهيئة التدريسيّة في كليات التربيّة لا يحملون درجة الدكتوراة، وبعض حملة الماجستير لا يحملون تأهيلا تربويا كافياً، أي أنهم لم يحصلوا على مرحلة دبلوم تأهيل تربوي.

لذا برزت الحاجة إلى تطوير إستراتيجية وطنية لتأهيل المعلمين، وقد تـــم الإتفـــاق على مشروع هام وأساسي حددت من خلاله (إستراتيجية إعداد وتأهيـــل المعلمـــين فـــي فلسطين) بدعم من اليونسكو في العام (2008).

الهدف العام من الإستراتيجية:

تهدف هذه الإستراتيجية إلى تطوير كادر كفء، وكاف من المعلمين المؤهلين؛ من أجل تحسين فرص التعلم للطلبة في المدارس الفلسطينية.

الأهداف الخاصة:

تهدف هذه الإستراتيجية إلى تطوير:

- برامج إعداد المعلمين، ومؤسسات التعليم العالي التي تقدم هذه البرامج
- برامج التأهيل إثناء الخدمة والتطور المهني المستمر.
- مهنة التعليم

- إدارة نظام تأهيل المعلمين

عناصر الاستراتيجية:

1 رؤية للمعلمين

2 برامج إعداد المعلمين

3 برامج التطوير المهني المستمر

4 مهنة التعيلم

5 إدارة نظام تأهيل المعلمين

أولاً: رؤية المعلمين

- تهدف الإستراتيجية إلى أن يمتلك المعلمون منظومة من المعارف والمهارات العامة والتخصصية والقيم والاتجاهات الإيجابية، بحيث يلتزمون نحو طلبتهم ونحو تعلم جميع هؤلاء الطلبة، وتيسير نموهم السوي الشامل؛ لتهيئتهم للمشاركة في تكوين مجتمع فلسطيني مستقل، وديمقراطي، وعادل، ومتعدد ومنسجم مع الثقافة العربية والإسلامية، والإنسانية؛ للعيش في هذا المجتمع.
- يثقفون بثقافة عامة ويعرفون تخصصاتهم العلمية التي يعلمونها بعمق، ويعلمونها بطرق متنوعة تحترم الطالب وتجعله نشطا في عملية التعلم، وتساعده على التعلم من أجل الفهم والتطبيق، وعلى تطوير المهارات الحياتية المختلفة، بما فيها مهارات حل المشاكل، والتفكير الناقد.
- يتحملون مسؤولية إدارة ومراقبة تعلّم الطلبة.
- يفكرون بطريقة منهجية بممارساتهم، ويتعلمون من الخبرة،ويستمرون في التطور المهني.
- ينشطون للعمل مع زملائهم في مجتمع المعلمين – والمتعلمين.

ثانياً: برامج إعداد المعلمين والمؤسسات التي تقدم هذه البرامج

أوصت الإستراتيجية بتطوير وإعتماد خمسة أنواع من البرامج:

- معلم رياض أطفال: برنامج يؤدي إلى بكالوريوس تربية، تخصص رياض أطفال.

- معلم المرحلة الأساسية الدنيا (الصفوف1-4) برنامج يؤدي إلى بكالوريوس تربية.
- معلم المرحلة الأساسية العليا (الصفوف 5-10) ويمكن الإلتحاق بأي من البرنامجين الآتيين:
- بكالوريوس تربية، تخصص معلم المرحلة الأساسية العليا، من كلية التربية.
- بكالوريوس في التخصص (مبحث يعلم في المدارس الأساسية العليا) من كلية ملائمة مثل كليّة الآداب أو كليّة العلوم، بالإضافة إلى التأهيل التربوي (للمرحلة الأساسية العليا) من كلية التربية
- معلم المرحلة الثانوية (الصفوف 11- 12) بكالوريوس في التخصص (مبحث يعلم في المدارس الثانوية) من كلية تربية وتعديل يتلائم مع إستراتيجية التدريب المهني لمعلمي، ومديري التعليم المهني والتقني.
- المعلمين والمربين في المرحلة ما بعد المدرسة: برنامج يؤدي إلى دبلوم التأهيل التربوي لمعلمي التعليم العالي وتعليم الكبار.

مناهج برامج إعداد المعلمين:

يوصى أن تتكون من:

- معرفة وثقافة عامه.
- معرفة بالمتعلمين وكيفية تطويرهم.
- معرفة التخصص وأهداف المنهاج.
- معرفة التعليم.

طرق التعليم والتعلّم في برامج إعداد المعلمين

يوصى أن تكون من خصائصها أنها:

- تساعد على التأمل والتطبيق.
- توجه مفاهيم الطلبة – المعلمين وتوجهاتهم القبلية.
- تيسّر تحويل المعرفة إلى ممارسة.
- تساعد الطالب – المعلم على تحليل مواقف التعليم والتعلّم الصفية.

- تستخدم طرق واعدة حديثة، كدراسة الحاله والأبحاث الإجرائية.

التربية العملية:

يوصى أن:

- تعطي أولوية في تنظيمها وتقييمها.
- تتكون من 180 ساعة على الأقل.
- تتطلب تكوين شراكة بين برامج إعداد المعلمين وبعض المدارس.
- تطوير آليات لحفظ وتحسين الجودة.

تطوير مؤسسات التعليم العالي:

- يوصي بتطوير الموارد البشرية والمادية في برامج إعداد المعلمين.
- تطوير برامج جديدة غير متوفرة، أو قليلة العدد حالياً، كدبلوم التأهيل التربوي، أو برامج التربية الخاصة.
- تطوير الأبحاث والتعاون، وتبادل الخبرات بين العاملين في مجال إعداد المعلمين.

ثالثاً: برامج التطوير المهني المستمر

يوصي بتطوير أربعة أنواع من البرامج:

- المعلم ذي الخبرة دون تأهيل كاف في التخصص – يلتحق ببرنامج دبلوم تأهيل تربوي ملائم تقدمه إحدى كليات التربية.
- المعلم ذي الخبرة دون تأهيل كاف في التخصص – يلتحق ببرنامج بكالوريوس ملائم في إحدى الجامعات.
- المعلم المؤهل ذي الخبرة – يلتحق ببرنامج لتلبية حاجات على مستوى الفرد والمدرسة والوطن.
- الخريج المؤهل الجديد – يلتحق ببرنامج التهيئة الذي تقدمه الوزارة أو وكالة الغوث بالتعاون مع الجامعات.

رابعاً: مهنة التعليم

- يوصى بتحسين ظروف العمل ودراسة إمكانية رفع رواتب المعلمين.
- تطوير سلم وظيفي للمهنة: معلم جديد غير مثبت لفترة عام أو عاميين، معلم، معلم أول، معلم خبير، وتطوير شروط الترقية من رتبة إلى أخرى.

- تحديد معايير للمعلمين.
- تحديد آلية لمنح رخصة مزاولة المهنة للمعلمين.
- تطوير عملية إختيار وتعيين المعلمين (وزارة االتربية والتعليم العالي، 2008).
- تطوير قدرات الوزارة (البشرية، وتطوير قدرات الهيئة الوطنيّة للإعتماد).

خامساً: إدارة نظام تأهيل المعلمين:

- تحسين أداء الوزارة في تنظيم عمليّة إعداد المعلمين واالإشراف عليها.
- تحسين أداء الوزارة في تنظيم عمليّة التطور المهني المستمر للمعلمين والإشراف عليها.

مؤشرات التحصيل في فلسطين:

تبين من نتائج دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) والذي يهدف لمقارنة تحصيل الطلبة في مادة العلوم والرياضيات، في أنظمة تربوية مختلفة في الصفين الرابع والثامن، أن تحصيل الطلبة في فلسطين متدني جداً، حيث جاء ترتيب فلسطين في المرتبة (43) من أصل (49) دولة مشتركة، وبلغ نسبة الطلبة في الأداء في مستويات الأداء الدولية (1%) في العلوم، وصفر في الرياضيات، وبمقارنة هذه النتائج مع نتائج فلسطين في نفس الإختبار لعام (2003)، تبين تدني النسب عما كانت عليه بنسبة ملحوظة. كما أظهرت النتائج تفوق طلبة الوكالة والمدارس الخاصة على طلبة المدارس الحكوميّة، وتبين من نتائج الإختبارات الوطنيّة المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي لطلبة الصف الرابع (2005) أن نسبة النجاح في اللغة العربيّة لم تتجاوز(58%) وفي الرياضيات كانت (11%) في نفس العام، وبالتعمق في النتائج السابقة ومقارنتها بنتائج الثانوية العامه كل عام، تتضح المفارقة بين النتائج الدولية والنتائج المدرسية (عفانة،2010).

وتَبيَّن للباحثة من نتائج تشخيص واقع التعليم في فلسطين، أن التعليم قد حقق تقدماً ملحوظاً على صعيد الإلتحاق، وأن فلسطين تتقدم بشكل ملحوظ نحو تحقيق الأهداف

الكمية، ولكن على صعيد نوعية التعليم فهناك مجموعة من الإشكاليات تواجــه التعلــيم الفلسطيني، مما يستدعي السؤال عن الأسباب والكيفية ومن أبرز الإشكاليات:

- غياب فلسفة واضحة للتعليم تعكس الخصوصية الفلسطينية.
- عدم وجود إرتباط بين المدخلات، والعمليات، والمخرجات.
- ضعف جدوى برامج إعداد المعلمين.

فهناك خصائص ومعايير يجب مراعاتها في إعداد المعلمين لإيجاد نوع من التوازن بين النظريّة والتطبيق؛ فالممارسة الأفضل في تربيّة المعلمين تتصف بــالتمركز حــول المتعلم، والحقيقة أن المنهاج في فلسطين يضعه مختصون خارجيون؛ مما يجعله غير ذي صلة بأوضاع المعلمين.

والممارسة الأفضل في التطوير المهني للمعلمين أيضاً يجب أن تكــون خبراتيــة (Experiential) بمعنى الخبرة النشطة المحسوسة، بحيث يندمج فيها الطالــب – المعلــم بالموضوع ويمارس الفعاليات ممارسة دقيقة ويقيمها بطريقة تأملية (Reflective) بمعنــى تحقيق نوع من التوازن بين الإنغماس في التطبيق والخبرة والتعبير عنها، وواقع إعــداد المعلمين في فلسطين يستثنى هذا الأسلوب بالرغم من أهميته، فهو يمثل التغذية الراجعــة في تربية المعلمين، ومن هنا تأتي أهميّة تحويل قضية التعليم إلى قضية مجتمعية عامــة يشارك بها جميع شرائح المجتمع، وإجراء تغيير شامل في النظام التعليمي والتربوي؛ من خلال فلسفة واضحه للتعليم تتناغم مع خصوصيّة المجتمع الفلسطيني والظروف الغيــر مستقرة التي يعيشها.

المعايير

بدأ الإهتمام بالمعايير يغزو الساحة التربوية عالميا وعربيا، في سياق العولمة وفي إطار إنتشار التنافس المعياري العالمي، فالتقــدم العلمــي والتكنولــوجي فــائق النوعيــة ومتطلبات سوق العمل رفعت مستوى التحدي، مطالبة بتعيــير التعليم وتجويــده، وتبنــي شعار التعليم والعلم المتميزين تحقيقاً لجودة المخرجات.

والمعيار إصطلاحاً كما جاء في المعجم الوجيز من أصل "العيار" وهو مــا اتخــذ أساساً للمقارنة والتقدير، وعيار النقود هو مقدار ما فيها من معدن خالص، ومنها أيــضاً "المعايرة " أي التقدير بمقاييس معروفة والمعيار في الفلسفة نموذج متحقق أو متصور لما

يكون عليه الشيء، إذن المعيار مقياس للمقارنة والتقدير وجمعها معـايير، أمـا المعيـار إصطلاحاً فمعناه المقياس أو المحك الذي يمكن الرجوع إليه أو استخدامه أساساً للمقارنـة أو التقدير (مجمع اللغة العربية،2002).

وعرفت وزارة التربية والتعليم في فلسطين (هيئة تطوير مهنـة التعلـيم،2011) المعيار بأنه عباره يستند إليها في الحكم على الجودة، في ضوء ما تضمنته هذه العبـارة من وصف للسلوك، وللممارسات التي تعبر عن قيم، أو اتجاهات، أو أنمـاط تفكيـر، أو قدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات، باعتبارها خطوطاً إرشادية تمثـل المـستوى النوعي للأداء.

المعايير في العمليّة التعليميّة:

تشير (1995) Ravitch في كتابها الشهير، أن المعايير تساعد على تحسين أنشطة الحيـاة وتسهم في فعاليّة التربية، بالإضافة إلى ذلك فهي تحسن الإنجاز؛ من خلال تعريف واضح لما ينبغي أن يتعلمه التلميذ، ونوع الأداء المتوقع منه.

لقد تصاعدت حركة المعايير في الولايات المتحدة الأمريكيـة، مـع بدايـة عقـد التسعينات وانتشرت منها إلى كل بلدان العالم المتقدم، ويعتقد كثير من المفكرين أن نـشر التقرير الشهير (أمه في خطر) في العام 1983 كان هو الحدث الذي تولدت عنه حركـة المعايير القوميّة في أمريكا (طعيمه، 2006).

أهمية المعايير:

تكمن أهمية المعايير في التعليم بأنها تؤسس لمهنة التعليم؛ بهدف تطوير وتحسين العملية التربوية بوجه عام، والإرتقاء بوضع المعلم بوجه خاص، وأهمية المعايير تكمـن في مجالات ثلاث كما ورد عن (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية،2011) وهي:

أولاً: التطور المهني.

تعتبر المعايير المرجعية التي توضح الخصائص المهنيـة، التـي ينبغـي للمعلـم الوصول اليها والسعي الدائم لتلبيتها؛ مما يؤدي إلى تطوره المستمر، وتكون الـدافع وراء

سعيه للإرتقاء بنفسه، وتطوير قدراته وإبداعاته، وبالتالي حدوث التقدم المتوقع للمعلم في ممارساته المهنية، وقدراته المعرفية، واتجاهاته ومعتقداته نحو التعليم، حيث ينعكس ذلك على نوعية التعليم ومستواه.

ثانياً: التقويم .

تعتبر المعايير مرجعية تربوية لبناء أدوات قياس، وتقويم، تتوافر فيها درجة مناسبة من الصدق والثبات، والموضوعية، فتتحقق العدالة والمساواة، ما يجعلها تمثل تحدٍ للمعلم؛ لبذل قصارى جهده للتميز والتطور المستمر في أدائه.

ثالثاً: التعاون والشراكة.

توفر المعايير فرصا للتعاون والشراكة، بين عناصر المؤسسة التربوية من جهة وبين المجتمع المحلي من جهة أخرى، والعناصر البشرية ذات العلاقة بعملية التعليم، باعتبارها مسؤولية مشتركة مما يعزز ثقة المجتمع بالمؤسسة التربوية والقائمين عليها.

ويشير (طعيمه، 2006) إلى الأهميّة الخاصة للمعايير في كليات التربية؛ حيث تعمل على

- تمكين كليات إعداد المعلمين في الجامعات من تحديد المستويات الحالية للطلبة المعلمين، والتخطيط لإعداد المعلمين مستقبلاً.
- إظهار قدرة المعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً.
- التأكيد على النواحي الإيجابية لإنجازات المعلمين.
- تقديم لغة مشتركة وهدف مشترك لمتابعة أداء المعلمين.
- تقديم إطار ثابت ومستقر لإعداد التقارير.

خصائص المعايير:

وهناك خصائص يجب أن تتوفّر في المعايير لتحقيق الهدف التي وضعت من أجله:

- الشموليّة: تتضمن المعايير جميع الجوانب المتداخلة في العمليّة التعليميّة، والتعلميّة.
- الموضوعيّة: ترتكز المعايير على الأمور الهامة ذات الضرورة في المنظومة التعليمية.
- المرونة: بحيث تكون قابلة للبناء عليها لباقي عناصر المنظومة التربويّة.
- مجتمعيّة: تعكس المعايير تنامي المجتمع، وتلائم إحتياجاته.

- وطنية: تضع المعايير أوليات الوطن، وظروفه الخاصة، ومصلحته في المقام الأول.
- متطوره: قابليّة المعايير للتعديل؛ لمجابهة التغيرات، والتطورات، العلميّة والتكنولوجيّة
- قابليّة القياس: قابليتها للتحقق (وزارة التربيّة والتعليم العالي الفلسطينية ،2011)

الجودة الشاملة وتطبيقها في المجال التربوي:

مفهوم الجودة: يرجع مفهوم الجودة (quality) إلى الكلمة اللاتينية (qualitas) والتي تعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة الصلابة، وقديما كانت تعني الدقة، والإتقان، في تصنيع الآثار، والتماثيل، والقلاع، والقصور؛ لأغراض التباهي بها، أو لاستخدامها لأغراض الحماية، وحديثاً أصبح لمفهوم الجودة أبعادا جديدة، ومتشعبة حيث عرفها البعض بأنها (مجموعة من المزايا والخصائص الخاصة بالمنتج، أو الخدمة التي تساهم في إشباع رغبات المستهلكين، وتتضمن السعّر والتوفير، والموثوقية، والإعتمادية، وقابلية الإستعمال (الدراركه، 2008) وعرفها (معجم الوسيط) لغةً من كلمة أجاد، أي أتى بالجيد، من قول عمل وأجاد الشيء صيره جيدا، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده بمعنى صار جيداً (منظور،1987).

وعرفها كروسبي (Crosby,1980) بأنها مطابقة المتطلبات

وعرفها جوران(Jouran) بأنها ملائمة الإستخدام، ويعرفها فيجينباوم (Feigenbaum) بأنها ملاقاة وتحقيق توقعات العملاء Expectations Meeting Customer (الجلبي،2005).

أما مفهوم الجودة في اللغة الإنجليزية فهو لا يختلف عن معناه في اللغة العربية ففي قاموس (Websters New International Dictionary,1984) عرف الجودة على أنها صفة أو درجة تفوق يمتلكها شيء ما، كما تعني درجة الإمتياز لنوعية معينة من المنتج.

وعرفها ديمنغ (رائد الجودة الشاملة) على أنها تلك الدرجة من التميّز الذي يمكن التنبؤ به باستعمال المعايير الملائمة وقليلة التكلفة المشتقة من المستهلك بحيث ينطبق ذلك المبدأ على العملية الإنتاجية والمنتج النهائي معاً (مجيد والزيادات، 2008) ويأخذ

مصطلح الجودة في فلسفة أفلاطون التأكيد على الكمال في الحق المطلق والخير المطلـق الفتلاوي (2008) وترى الباحثة أن التعريفات السابقة تُجمع على الإهتمام بـالجودة مـن وجهة نظر العميل ومحاولة نيل رضاه عن الخدمة المقدمة وأيضاً التحسين المستمر.

المفهوم الإسلامي للجودة

الجودة هي إحدى المبادئ الأساسيّة التي دعا إليها الإسلام، فهو دين الجودة والتميّز لأنه دين الكمال لقوله تعالى " اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكـم الإسلام دينا" (المائدة : آيه ،3).

وهو دين الإبداع؛ فخالقه هو البديع ويتجلى ذلك في قول الحق تبارك وتعالى " بديع السماوات والأرض وإذا قضى أمراً فإنما يقول له كن فيكون" (البقره: آيه 117).

وهو دين الإتقان لقوله سبحانه وتعالى" صنع الله الذي أتقن كل شيء"

(النمل، آيه:88) وأساس الإتقان في الأعمال هو توفر المعرفة أولاً، ويتجلى ذلك بقولـه تبارك وتعالى"ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنـه مسؤولاً" (الإسراء، آيه:36) بالإضافة إلى حث المسلمين على العلم بقول الحـق تبـارك وتعالى" يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات" (المجادله، آيه:11)

ثم أتى الإسلام ليزاوج بين العلم والعمل بقوله سبحانه وتعالى" وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنين" (التوبة، آيه:105) وارتقى الإسلام إلى أعلـى درجـات التميّز وهي الحكمه؛ وتعني الحكمه المعرفة بماهيّة وإنتلوجيّة الأمور وحقائقها، والعمـل بمقتضاها، والحكمه هي أعلى درجة من العلم؛ فهي تتضمن معرفة الصواب ، والعمل به، وتذوته، ويتجلى ذلك المعنى العميق في الآيه الكريمه" يؤتي الحكمة من يشاء ومن يـؤتى الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً" (البقرة, آيه:269).

وترى الباحثة أن الأنموذج الإسلامي في الجودة والتميّز يرتكز على مبادئ أساسيّة متسلسلة تبدأ من التمكن في العلم، الإبداع، العمل، المسؤلية والمسائلة، الإتقان، الإحـسان الحكمة...و صولاً إلى الكمال بأعظم صوره وأسمى معانيه .

وحث الإسلام أيضاًعلى إشاعة ثقافة قيم التميز مـن عدالـه، وتعـاون، وحريـة، ومشاركه، واحترام الإنسان، واستثمار الوقت، فالجودة والتميّز هي ليست مفهوماً غريبـاً عن الإسلام بل هو من المفاهيم الأساسية فيه .

الجودة الشاملة: Total Quality

يقصد بها في التربية، مجموعة الخصائص، أو السمات التي تعبر بدقة، وشـمولية عـن جوهر التربية وحالتها، وبكل أبعادها من مدخلات، عمليات، مخرجات، وتغذيـة راجعـة والتفاعلات المتواصلة؛ التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة (دليل المقاييس النوعيـة والمؤشرات الكميّة لضمان الجودة والإعتماد للجامعات العربية، 2009).

إدارة الجودة الشاملة: Total Quality Management

مفهوم إدارة الجودة الشاملة يعتبر منحى تنظيمي، للإدارة، والمراقبة يقـوم علـى قيـادة الإدارة العليا للمؤسسة للنشاطات المختلفة، المتعلقة بالتحسين المستمر للجودة، كما يقـوم على إشراك جميع العاملين في المؤسسة في تلك الأنـشطة (دليـل المقـاييس النوعيـة والمؤشرات الكميّة لضمان الجودة والإعتماد للجامعات العربية، 2009).

التطور التاريخي لفكرة الجودة الشاملة:

يعود استخدام الجودة الشاملة في إدارات المصانع وفي التربيـة، إلـى مـساهمات العديد من العلماء الأمريكيين، واليابانيين من أمثال أدوارد ديمنح، وجوزيـف جـوران، وفيليب كروسبي، والترستيوارت، وايشيروايشي كاوا والتي تقوم علـى فلـسفة إرضـاء العميل كهدف أولي للمؤسسات (البناء،2007) ويعتبرمفهوم الجودة الشاملة أحـد فـروع علوم الإدارة الحديثة، حيث أشار(الفتلاوي،2008) إلى تاريخ نشأتها الذي يعود إلى مـا بعد الحرب العالميّة الثانية وبالتحديد في اليابان، حيث طبقت أسس الجودة على الـصناعة فأحدثت نقلة تطويريّة هائلة، ثم انتقلت إلى الولايات المتحدة، حيث أخذ مفهـوم الجـودة ينتشر في جميع أنحاء العالم، وفي الثمانينات من القرن الماضي كما ذكر (شحاده،2010) بدأ تطبيق الجودة الشاملة في المجال التعليمي في جامعة ولاية نورث وسـت ميـسوري، حيث تبنت مبادئ الجودة الشاملة؛ وعملت على تطوير ثقافتها النوعيّة.

ويعتبر عقد التسعينات كما أشار (الورثـــان،2009) عقــد الجــودة الــشاملة حيــث تمكنت(146) جامعة أمريكيّة من تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة تطبيقاً شاملاً، وفـــي مقدمتها جامعة ميري لاند الأمريكيّة مما أدى إلى إحداث نقلة نوعيّة في مجـــال التعلـــيم وترى الباحثة أن الجودة في مجملها كما أشارت الدراسات تتركز على التفوق والإمتياز لنوعية المنتج في أي مجال كان.

الأفكار الرئيسة التي عبرت عنها إدارة الجودة الشاملة هي:

- التميز (Excellence)
- الجودة
- التحسين والتطوير المستمر
- التعاون
- إعتماد إتخاذ القرارات إستناداً إلى البيانات والمعلومات
- العمل الجماعي
- منح العاملين صلاحيات، وسلطات
- التدريب المستمر، وتقدير جهود العاملين
- ضرورة وجود رؤية مشتركة
- وجود قيادة فعَّالة، تمثل القدوة الصادقة، وتمتاز بالموضوعية، والاهتمام بالإنجازات العملية أكثر من الشعارات (البناء،2007).

النماذج الفكرية لإدارة الجودة الشاملة:

- أنموذج ديمنج: ويعد من أهم النماذج التي ركزت على معايير قياس الجودة، وديمنج هو مهندس أمريكي ويعتبر الأب الروحي لإدارة الجودة، إبتكر ما يـــسمى بـــدائرة ديمنج: خطط، نفذ، إفحص، تصرف، وهناك المبادئ الأربعة عشر لنظرية ديمـــنج، ركز فيها على الأدوات، والتقنيات والتدريب وفلسفة إدارية متميزة.
- جوزيف جوران: ركز جوران على العيوب والأخطـــاء أثنـــاء الأداء (العمليـــات)، وكذلك على الوقت الضائع أكثر من الأخطاء المتعلقة بـــالجودة ذاتهـــا، ويـــرى أن الجودة والنوعية تعني مواصفات المنتج التي تشبع حاجات المستهلكين، وتحوز على

رضاهم مع عدم احتوائها على العيوب، ويرى جوران أن التخطيط للجودة يمر بعدة مراحل، وأن تطوير المنتج يمثل صميم إدارة الجودة الشاملة وهي عملية مستمرة لا تكاد تنتهي.

- فيليب كروسبي: يقوم أنموذج فيليب كروسبي على أساس التأكيد على مخرجات النظام التعليمي، وجاء بما يعرف بلا وجود للمعيبات (Defect Zero) أو أن المعيبات تساوي صفراً أما العناصر الأساسية للتطوير كما يراها:

العمل على منع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الجيد

تعريف الجودة الجامعية على أنها المطابقة للمواصفات المتفق عليها.

وتلاحظ الباحثة من خلال النماذج السابقة أنها جميعاً تركز على إرضاء المستفيد وسمعة المؤسسة من خلال التركيز على جودة مخرجات العملية التعليمة (البناء، 2006).

فوائد تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم:

يتضح لنا مما سبق الأهمية البالغة لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؛ لما تحققه من إرتقاء في مستوى الأداء الأكاديمي، من خلال الإستجابة السريعة لحاجة المجتمع وسوق العمل؛ من أجل خريجين يتمتعون بمواصفات عالية الجودة، تساهم في إعداد هياكل وسلوكيات قادرة على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، على اعتبار أن مؤسسات التعليم العالي هي أساس التطور، والإزدهار، وهي المحرك للتنمية في شتى المجالات، وأشارت (المغربي،2009) إلى فوائد تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي وهي :

- وضوح البرامج الأكاديمية ومحتوياتها.
- توفير معلومات واضحة ودقيقة للطلبة، وغيرهم من المعنيين عن أهداف البرامج الدراسية التي تقدمها المؤسسة، وتوفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بفاعلية.
- التأكد من أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تتفق مع المعايير العالمية ومتطلبات المهن، وحاجات المؤسسات، والطلبة، والمجتمع .
- تعزز سمعة البرامج لدى المجتمع الذي يثق بعمليتي التقويم الداخلي والخارجي.

- توفر آلية لمساءلة جميع المعنيين بالإعداد، والتنفيذ، والإشـراف علـى البـرامج الأكاديمية.
- تعزز وتدعم ثقة الدولة والمجتمع بالبرامج الأكاديمية التي تقدمها المؤسسة.

ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي:

نشأ مفهوم ضمان الجودة الشاملة كما أشـار(UK National Accreditation,2004). في أمريكا الشماليّة في وقت مبكر من القرن الحادي والعشرين آخـذا شـكل الإعتمـاد الأكاديمي، وبدأ كنشاط إختياري غير حكومي يهدف إلى الإرتقاء بنوعيـة التعلـيم فـي المدارس، والكليات، والجامعات أما في المملكة المتحدة فتقوم مجالس تمويل التعليم العالي بتقييم نوعية التعليم في مؤسسات التعليم العالي، فقد أعيد التقييم بحيث يحقق ثلاثة أهداف كما ورد في (Davis,et,al,2006,310) وهي :

- تشجيع التحسين والتطوير.
- توفير معلومات فاعلة للجمهور حول نوعية التعليم العالي، بناء على الأهـداف كمـا تحددها كل مؤسسة.
- الحصول على مردود ذات قيمة عالية، للمال الذي يستثمر في التعليم العالي.

ثم انتقلت هذه المسؤولية إلى وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي، وهي هيئة تهـدف إلى غرس ثقة الجمهور وتعزيزها في جودة مؤسسات التعليم العالي، وتبدأ العمليـة فـي داخل كل مؤسسة حيث تقوم بعمل تقييم ذاتي، يتبعه تقييم أولي للتقييم الذاتي، ثـم زيـارة ميدانية للمؤسسة، ثم إعداد التقرير النهائي، ولدى كل مؤسسة مكتب يسمى مكتب ضـمان الجودة يقوم بتنسيق جهود التقييم.

ونشاط ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي، يتم من خلال التقويم والإعتمـاد ؛ لرصد جملة المفاهيم والإجراءات المتبعة فـضمان الجـودة أمـر ضـروري؛ لتلبيـة الإحتياجات المرتبطة بالجودة، وتحديد المسؤولية في التعليم العالي .

الإعتماد الأكاديمي: Institutional Accreditation

يعتبر مفهوم الإعتماد الأكاديمي من المفاهيم الحديثة وهوإعتماد للمؤسسة ككل وفقاً لمعايير محددة، حول كفاية المرافق والمصادر، ويشمل ذلك العاملين بالمؤسسة وتـوفير الخدمات الأكاديميّة والطلابيّة المساندة، والمناهج، ومستويات إنجاز الطلبة وأعضاء هيئة

التدريس، وغيرها من مكونات المؤسسة التعليميّة، وعادة ما تقوم بــه إحــدى هيئــات الإعتماد استناداً إلى معايير فتصبح بالتالي معتمدة لفترة زمنيّة محــددة، فالإعتمــاد إذنً شهادة تثبت ضمان الجودة وهي مهمة ضروريّة للمؤسسة في علاقتهــا مــع الطلبــة، والأهل، والأساتذه والجهة المانحة، وسوق العمل، والمجتمع المحلي (دليــل المقــاييس والنوعيّة والمؤشرات الكميّة لضمان الجودة والإعتماد للجامعات العربيّة ،2009).

والواقع أن مفهوم الإعتماد يرتبط بغيره من المفاهيم الأخرى كالجودة، والمعــايير والجودة الشاملة، كما أشارإليها (الدهشان، 2009) هي درجة إستيفاء المتطلبــات التــي يتوقعها العميل، أو المستفيد من الخدمة، أما المعيار فهو بيان بالمستوى المتوقــع الــذي وضعته هيئة مسؤولة ومعترف بها بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه، ويحقق قدرا منشود من الجودةQuality أو التميز Excellence، أما إدارة الجودة الــشاملة فهــي وسيلة ممتدة لا تنتهي، وتشتمل على كل العناصر في المؤسسة؛ بغية التحسين المــستمر للجودة، من خلال التركيز على تلافي حدوث الأخطاء، والتأكد من أن الأعمال قــد تــم عملها بالصورة الصحيحة، من أول مرة، لضمان جودة المنتج، والإرتقــاء بــه بــشكل مستمر، فتوفر متطلبات إدارة الجودة الشاملة بالمؤسسة يمكن أن يحقق لها اعتمــاداً مــن مؤسسات الإعتماد كما أن حرص المؤسسة على الحصول على الإعتماد يتطلب ضرورة توافر متطلبات الجودة الشاملة، فالعلاقة بين الإعتماد وإدارة الجودة الشاملة علاقة تلازم، ومن جهة أخرى فإن المعايير هي أساس عملية الإعتماد، والإعتماد وسيلة لتحقيق الجودة إستناداً إلى معايير محددة.

فوائد الإعتماد في برامج إعداد المعلمين:

أشار ويليام (Williams,2011) إلى أهمية وفوائد الإعتماد في المؤسسات التعليميّــة وتتلخص فيما يلي:

- يضمن الإعتماد تطبيق المؤسسات التربويّة للمعايير الصارمة.
- يربط الإعتماد المعايير الوطنيّة الخاصة بإعداد المعلمين، بالمعايير الوطنيّة الخاصة بالطلبة.
- يشجع كليات التربيّة على الإرتقاء للوصول إلى مستوى التميّز الأكاديمي.

والهدف النهائي لتطبيق قواعد الإعتماد أو الاعتراف الأكاديمي، هو تمكين كليــات التربية من تحقيق رسالتها على أفضل وجه ممكن عن طريق الإرتفاع بمستوى البــرامج

المقدمة سواء من حيث أهدافها، ومناهجها، ومقرراتها، وإدارتها، ونظمهـا، وإجـراءات القبول والعمل بها.

وتتلخص أهداف الإعتراف الأكاديمي كما أشارطعيمة (2006) إلى:

- الإرتقاء بجودة التعليم العالي والحفاظ عليه.
- توفير المسائلة، ودعم المسئولية، إزاء كل الجوانب التنظيمية في المؤسسة.
- توفير مستويات ومعايير مقننة؛ للتقويم وتشمل كل جوانب المنظومة التعليمية فـي المؤسسة.
- تنمية فكر تربوي مرتبط بثقافة التقويم.
- تحديد المستويات التي يتوفر فيها شروط الإعتراف الأكاديمي.
- توطيد ثقة المجتمع بالمؤسسات المعترف بها، وهو نوع من المسائلة الأكاديمية في إطار ديمقراطي.

معاييرعالميّة وعربيّة لتطوير نظم إعداد المعلمين.

سعت دول العالم إلى الإرتقاء بنظم وبرامج إعداد المعلمين؛ من خلال تطبيق معـايير الجودة والتميّز في كليات التربية، ويمثل الأنموذج الأمريكي في مجال وضـع المعـايير للممارسة المهنيّة للمعلم الأنموذج الرائد بين كافة النماذج العالميّة ؛ وذلك لكونه السـابق من ناحية، وكونه الأنموذج الذي انطلقت منه كافة النماذج الأخرى (المعرفة، 2011)

ويعتبر المجلس الوطني الأمريكي **The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)**، وهو هيئة الإعتمـاد المهنـي للمـدارس والكليـات وإدارات التربيّة والتعليم في الولايات المتحدة، من مؤسسات الإعتماد المهنية التي تعترف به وزارة التربيّة والتعليم الأمريكيّة؛ كهيئة للإعتماد خاصة بتربية المعلمين، وهو عبـاره عن إئتلاف يضم أكثر مـن (33) تنظـيم مهنـي وطنـي للإرتقـاء بمـستوى التعلـيم (NCATE,2010).

وأشار وليامز(Williams,2011) إلى المعايير الستة التي وضعها المجلس القـومي لاعتماد تربية المعلمين لتحديد المعارف والمهارات التي ينبغي أن تتوافر فـي المعلمـين

وفي برامج كليات التربيّة ، بالإضافة إلى الإطار المفاهيمي؛ للوصول إلى مرحلة التميّز في الأداء، والمخرجات وهي كما يلي:

الإطار المفاهيمي:

وهو الإطار الذي يحدد الرؤيّة المشتركة؛ لتعزيز جهود الوحدة أو المؤسسة التربويّة لإعداد المعلمين إعداداً جيداً، من صف الروضة، حتى الثاني عشر في جميع المراحل، وهو الموجه للبرامج، والمساقات الدراسيّة، والتعليم، وأداء المرشح، وتحديد الخدمات، وأيضاً تحديد مدى إمكانيّة مساءلة المؤسسة التربويّة في تطبيقها للمعايير، ويرتكز الإطار المفاهيمي على المعارف المكتسبة، ومدى التعمق فيها وتناسقها، وترابطها مع المؤسسة التربويّة، أو رسالة المؤسسة، ويجري تقييم المفاهيم بشكل مستمر.

- معارف المرشح (للتدريس) ومهاراته وتعامله:

يكون المرشحون الذين يتحضرون للعمل في المدارس كمعلّمين، أو كموظفين، مهنيين؛ يتمتعون بالمعارف الجيدة، ويعرفون كيف يطبقون مضمون هذه المعارف، والمهارات التعليميّة التي اكتسبوها وأيضاً كيف يتعاملون من الناحيّة البيداغوجيّة، والمهنيّة، مع الطلبة؛ بهدف مساعدتهم في مسيرة تعلمهم.

- نظام التقييم والتقويم:

للوحدة أو المؤسسة التربويّة نظام تقييم عام، يقوم على جمع وتحليل البيانات الخاصة بمؤهلات المرشح (للتدريس)، وأيضاً أداء المتخرج، وطريقة عمل المؤسسة التربويّة، بغرض تقييم وتطوير المؤسسة التربويّة وبرامجها.

- الخبرات والمهارات التطبيقيّة:

تقوم المؤسسة التربويّة والمدارس التابعة لها بتصميم، وتنفيذ، وتقييم، الخبرات الميدانيّة والممارسات التطبيقيّة؛ بشكل يمكن المعلمين المرشحين للتدريس، والموظفين العاملين في المدارس، من تطوير المعارف، والمهارات واتخاذ الإجراءات اللازمة لمساعدة كافة الطلبة في عمليّة التعلم.

- التنوع:

تقوم المؤسسة التربويّة بتصميم، وتنفيذ، وتقييم المناهج الدراسيّة، والخبرات الخاصة بالمرشحين بغرض إكتساب المعارف، والمهارات، واتخاذ الإجراءات اللازمة

ووضعها موضوع التطبيق؛ من أجل مساعدة جميع الطلبة على التعلم، من طلبة مختلفين، ومتميزين، في كافة المراحل الدراسيّة، ومن صفوف الروضة حتى الصف الثاني عشر.

- مؤهلات ومستويات أداء وتطوير أعضاء هيئة التدريس:

يكون أعضاء هيئة التدريس مؤهلين، ويشكلون نموذجاً بالنسبة لتطبيق أفضل الممارسات المهنيّة، في نطاق المنح الدراسيّة والخدمات والتعليم، بما في ذلك تقييم فعالياتهم خاصة فيما يتعلق بأداء المرشحين، كما يتعاونون مع زملائهم في كافة التخصصات والمدارس، وتقوم المؤسسة التربويّة بتقييم مستويات أداء أعضاء هيئة التدريس، وتسهل تطورهم المهني.

- الأحكام والتشريعات الخاصة بالوحدة، أو المؤسسة التربوية ومواردها:

تتمتع المؤسسة التربويّة بالقيادة، والسلطة، وتتوفر لها الميزانيّة اللازمة، والموظفين التابعين لها والموارد، بما يشمل الموارد الخاصة بتقنية المعلومات؛ من أجل إعداد المرشحين إعداداًجيداً؛ ليستوفوا المعايير المهنيّة والوطنيّة والمؤسسيّة (Williams,2011).

معايير التميّز للمعلمين في انكلترا:

وفي إنجلترا تم ترتيب إيطار أداة المعايير في ثلاثة أجزاء مترابطة تشمل على:

- معرفة وفهم
- مهارات مهنية
- قيم وتوجهات

المعايير المتعلقة بالمعرفة والفهم:

- القيادة: الإستعداد للقيام بدور قيادي؛ في تطوير السياسات الخاصة بأماكن العمل والممارسة وتعزيز المسؤولية الاجتماعية.
- تقييم البحوث: على أساس الممارسات المبتكرة، وعلى نتائج البحوث.
- التعليم والتعلم: يتمتع المعلمين بفهم نقدي للتعليم والتعلم الأكثر فعاليّة، وإستراتيجيات إدارة السلوك واستخدام الأساليب لتوفير فرص التعلم، لجميع الطلبة وفق قدراتهم.
- التقييم والرصد: معرفة كيفية تحسين فعالية التقييم من خلال الممارسة في العمل، بما في ذلك تحليل المعلومات الإحصائية؛ لتقييم فعاليّة التعليم، والتعلم في المدرسة.

الموضوعات والمناهج: لدى المعلمين–الطلبة معرفة واسعة وعميقة وفهم في جميع الموضوعات التي تتعلق بالمناخ، وطرق التدريس، والمشاركة من خلال عمليات التشبيك الواسعة.

الإنجاز والتنوع: لدى الطلبة –المعلمين معرفة واسعة في المسائل المتعلقة بالمساواة، والشمول، والتنوع.

المعايير المتعلقة بالمهارات المهنيّة:

1- القدرة على التخطيط

2- القدرة على ربط المواضيع والسياق ذات العلاقة.

3- شرح الممارسات التربوية المتميزة، والمبتكره.

4- تعلم المهارات التي تؤدي إلى نتائج متميزة.

5 - تقييم، ورصد، وإعطاء التغذية الراجعة.

6- لديهم قدرة متميّزة لتزويد المتعلمين، والزملاء، وأولياء الأمور بردود فعل دقيقة؛ من أجل التنمية التي تعزز تقدم التلميذ، واستخدام البيانات الإحصائية المحلية، والوطنية من أجل توفيرخط أساس من أجل :

- المقارنة المتعلقة بالتحصيل والتعلم
- وسيلة للحكم على فاعليّة التدريس.
- تحسين التعليم والتعلم.

المعايير المتعلقة بالقيم والتوجهات:

1- المبادرة في التعاون مع الزملاء؛ من أجل تعزيز الممارسة الفاعلة.

2- العمل مع فريق وقيام الطلبة بدور قيادي في تطوير،وتنفيذ، وتقييم السياسات التي تسهم في تحسين المدرسة (Professional standards for teacher Excellent, 2007).

معايير إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين

وضعت وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين، وبالتعاون مع اليونسكو، المعايير المهنيّة للمعلمين حيث ورد في (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2011)

مجموعة من المعايير التي تم اعتمادها كمعايير ضمن إستراتجية تأهيل وإعداد المعلمـين في فلسطين وهي:

- يمتلك معرفة بفلسفة المنهاج الفلسطيني وأهدافه، وخطوطه العريضة.
- يمتلك معرفة وفهم بالمحتوى الدراسي للمرحلة التي يدرسها.
- يمتلك معرفة وفهم بطرائق تعلم الطلبة، وفق قدراتهم، وخصائصهم النمائية.
- يمتلك معرفة وفهم بكيفية تدريس التخصص، وفق قدرات الطلبة واحتياجاتهم.
- يمتلك معرفة وفهم بمتطلبات تعليم التخصص العمودية، والأفقية.
- يمتلك معرفة وفهم بكيفية ربط التخصص بمواضيع، وحقول مختلفة وبشكل تكاملي ضمن سياقات
- يمتلك معرفة وفهم بأسس القياس والتقويم التربوي.
- يمتلك معرفة بأساسيات اللغة العربية، والمعرفة الرياضية والعلميـة، وتكنولوجيـا الإتصالات (ICT).
- يمتلك معرفة بظروف الطلبة على تنوعها، وطرائق التعامل معها.
- يعد الخطط التعليمية واضحة المعالم والأهداف، ويطورها مراعيا الفروق الفرديـة بين الطلبة.
- يوفر بيئة تعلمية تعليمية آمنة، وداعمة لعملية التعلم والتعليم.
- يوفر مناخاً تعليمياً يمتاز بالمرونة، والابتكار، والتحفيز المستمر على التفكير الناقد والإبداع.
- يوظف المصادر التعليمية والوسائل التعليمية في العملية التعلمية التعليمية.
- يربط موضوع تخصصه بموضوعات مختلفة، وبسياق إجتماعي، وثقافي، مـرتبط بحياة الطالب
- – ييسر عملية التعلم والتعليم؛ لتمكين الطلبة من بناء المعرفة وتقييمهـا، وتأملهـا بطرائق تساعدهم في أن يكونوا متعلمين مستقلين.
- يوظف التقويم التربوي بأنواعه بشكل مستمر، باعتباره جزءا أساسيا مـن عمليـة التعلم،والتعليم.
- يقوم المعلم ممارساته التعليمية وفق تغذية راجعة، واردة من العناصر البشرية ذات العلاقة.
- يوظف تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات(ICT) في العملية التعليمية، التعلمية.

- يلتزم بتيسير عملية التعلم لجميع الطلبة.
- يلتزم بمساعدة الطلبة على إبراز قدراتهم، ومواهبهم، المختلفة لتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
- يتأمل بصورة ذاتية، وجماعية في ممارساته التعليمية،ويقيمها لتلبية احتياجاته المهنية.
- يلتزم بالتعاون، والتواصل، مع ذوي العلاقة لتطوير نوعية التعليم.

مفهوم التميّز وفلسفته:

يعتبر مفهوم التميّز من المفاهيم القديمة، إهتمت به الأمم منذ آلاف السنين، وأول من أهتم به الفلاسفة الصينيون قديماً (Cobb, 2003.p.1).

ومصطلح التميّز باللغة الإنجليزية (Excellance) يعني الكدّ؛ في سبيل بلوغ الفرد أرفع ما يمكن أن يبلغه (GARDNER,1989).

ووردت كلمة تميّز ومشتقاتها في القرآن الكريم في عدة مواضع ومعاني، منها قوله تعإلى: (ما كان الله ليذر المؤمنين على ما أنتم عليه؛ حتى يميز الخبيث من الطيب (آل عمران، آية 179) ومن خلال التمعن في معاني الآيات، يتّضح لنا أن التميّز هو بيان الفرق بين شيئين، أو حالتين متضادتين، وفي معاجم اللغة (م ي ز) مصّدر(تميّز)، وتميّز الرجل، إنفرد عن غيره بصفة، أوعمل، عرف به واشتهر، (إمتاز) إختلف عن سواه بعلامات فارقة، وماز الشيء عزله وفرزه، (والميز) الرفعّة (معجم الوسيط) والتميّز هو التفرد والإختلاف مع التمكنّ الذي يمكن به الظهور على الآخرين والتفوق عليهم (الدويري،2006).

والتميّز إصطلاحا: هو الجودة في تقديم الخدمات المطلوبة بفعالية، والرقي لمستوى توقعات ورغبات المستفيدين، وتحقيق رضاهم التام حاضراً، أو مستقبلا وذلك من خلال التحسين، والتطوير المستمر والإلتزام بمتطلبات ومعايير الأداء (عقل،13،2005).

والتميّز كمفهوم تم تعريفه (بمعايير وأسئلة جائزة الملك عبد الله الثاني لتميّز الأداء الدورة الرابعة،2007–2008) بأنه ممارسات متفوقة في إدارة المؤسسة وتحقيق أفضل النتائج، وهناك مبادئ أساسية يرتكز عليها التميّز وهي:

- التركيز على النتائج
- القيادة
- إشراك العاملين
- التحسين المستمر
- الإبداع

وذكر تانير (2005) Tanner أن تميز العمل هي فلسفة تعود إلى أوائل الخمسينات عندما حدد (Edwards Deming) الطريق نحو التقدم والازدهار الاقتصادي لليابانيين، بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وبالرغم من أن نظرية تميز العمل ما زالت في مراحلها الأولى من التطور، إلا أن المنظمات تسعى إلى التميز في العمل، وتبحث عن التقدير الخارجي؛ من خلال الحصول على جوائز التميز.

وفلسفة التميّيز كما أشار(أبو بكر، 2004)هي الفلسفة القائمة على حفز وتنمية الإبتكار، وتفعّيل مبتكرات العاملين، والإقتراب من العملاء، والتعرف المستمر على رغباتهم ورضاهم، وتطوير وتفعيل نظام فعّال للإدارة، وتنمية أخلاقيات وقيم العمل الإيجابية، وتوظيف المعرفة، والإندماج في البيئة المحيطة، والتعامل مع معطيات العولمة والتنافسية.

ويعتبر التميز نظاما متكاملا، يهدف إلى رفع مستويات الأداء، والإنجاز إلى أعلى المستويات لترقى إلى المستوى العالمي، والتميز لا يأتي صدفة، بل يتحقق التميز في مجمل جهود المنظمة من حيث المدخلات، والعمليات، والمخرجات، وعلى كافة المستويات كما أنه لا يكفي تحقيق مستوى معين من التميز، بل الأهم هو الإحتفاظ بهذا المستوى والإرتقاء به.

وذكر الطويل (2006) بأن المستقبل للأفراد والشعوب المتميّزة، هذا المستقبل الذي قد يؤدي إلى فرز المجتمعات البشريّة إلى مجموعتين أو فئتين فئة من يمتلكون، وفئة من لا يمتلكون؛ والإمتلاك هنا لا يعني إمتلاكاً مادياً بقدر ما يعني إمتلاك تميّز ومقدرة على الإبداع، والفئة الأولى نسبتها في حدود 20% من مجموع الناس وهي كما أسماها رفرن جزء من القريّة الألكترونيّة العالميّة (The Global Electronic) والفئة الثانيّة ممن لا يملكون التميّز ونسبتها 80% من مجموع الناس، والتي تشكل جوهر الطبقة الوسطى في

عالم يسير متسارعاً نحو مسارب التميّز وسيزيد هذا من عمق الهوة بين من يملكون التميّز ومن لا يملكونه .

العلاقة بين إدارة الجودة والتميّز:

تعتبر مفاهيم إدارة الجودة الشاملة هي الأساس التي انطلقت منها مفهـوم حركـة السعي للتميّز، لذا فإن تقنية إدارة التميّز تعتمد على جميع العناصر والمقومات التي تجعل تطبيق إدارة الجودة الشاملة أمراً طبيعياً، يشمل جميع الفعاليات في المنظمـة، حيـث أن الحكم على تميّز المؤسسات يتحقق من خلال المقارنة بين المؤسسات ذات الأداء العـالي، وهناك علامات للتميّز تؤدي إلى تحقيق الأهداف في المؤسسة كما أشار(العماريين،2007) وهي:

- تسريع عمليّية التغيير
- وضع إستراتيجيات بديلة
- وضع أهداف للتحسين
- تحقيق الإستمرارية في التميّز

فالتميّز في المؤسسات يتطلب إدارة فاعّلة، قادرة على إحداث التغيير فـي الأدوار التقليدية، وطرح أفكار إبداعية، تساهم في حل المشكلات المتعلقة بالجودة، كمـا يتطلـب التميز أيضا إستراتيجية مؤسساتيه واضحة، وهيكلاً تنظمياً؛ يعزز الـشعور بالمـسؤولية، وتطوير مهارات العاملين، إضافة إلى إدراك العاملين لمعنى التميّز حيث يعـزز الرضـا لديهم، والتميّز كما ذكر (يوسف،2007) يعتمد على مبادئ وفلسفة الجودة الـشاملة، ولا يتحقق التميّز إلا إذا تم الإلتزام بالجودة في جميع مستويات الأداء ليشمل ذلك المـدخلات العمليات، المخرجات، المنتجات، فالجودة الشاملة تشكل الأسـاس للتطـوير والتحـسين المستمر في المؤسسة، فكلما تعززت إدارة الجودة الشاملة فإن المؤسسة ستصل إلى التفرد والتميّز لأن الهدف الرئيس من عملية التميّز هو استحداث قوة عمـل دافعـة ؛ بـإطلاق طاقات الإبداع والإبتكار للعاملين وبتوجيه قيادة ماهرة، بما يخدم الأداء المتميّز للأفـراد وللمؤسسات.

وذكر العربي، وآخرون (2009) أن تحقيق التميز في الأداء في مؤسسات التعليم العـــالي يحتاج إلى رؤية واضحة للتطوير من قبل جميع العاملين، فالتميز صفة ذاتية للـــشخص، قبل أن تكون صفة عملية، أو وظيفية، ولا تقتصر الحاجة إليه علـــى فئـــة وظيفيـــة دون أخرى داخل المؤسسة، فكل عامل أو موظف هو عضو في فريق عمل ويقوم بدور كبيـــر وفعّال في هذا الفريق، أيا كان موقعه.

نماذج عالمية في التميّز

- **برنامج جائزة ملكولم بالدريج للتميّز**

The Malcolm Baldreige Exellense Award program

تم إنشاء هذا البرنامج (الجائزة) في العام (1987) من قبل وزارة التجارة الأمريكية واقترنت هذه الجائزة باسم مالكولم بالدريج، وهو صناعي ومؤسس ســكرتارية التجـــارة الأمريكية، وبرنامج بالدرج قائم على الشراكة بين القطاعين العام، والخاص، ومخـــصص لتميز الأداء، ويهدف هذا البرنامج إلى:

- زيادة الوعي حول أهمية التميّز في الأداء
- توفير أدوات ومعايير للتقييم التنظيمي
- تثقيف القادة في الشركات، والمدارس، ومؤسسات الرعاية الـــصحية، والوكـــالات الحكومية غير الربحية حول الممارسات الفضلى المتميّزة في المنظمات وتتجـــسد رؤية البرنامج كما ذكر (Harrys,2011) فـــي تحـــسين القـــدرة التنافـــسية، وأداء المنظمات لصالح جميع سكان الولايات المتحدة، وتوفير قيادة عالمية فـــي الـــتعلم وتقاسم الإستراتيجيات، والممارسات الناجحة، ويتولى المعهد الوطني للمواصفات والتكنولوجيا الأمريكي، إجراءات منح هذه الجائزة وفقاً لشروط معينة، وفي ثلاثـــة مجالات وهي:

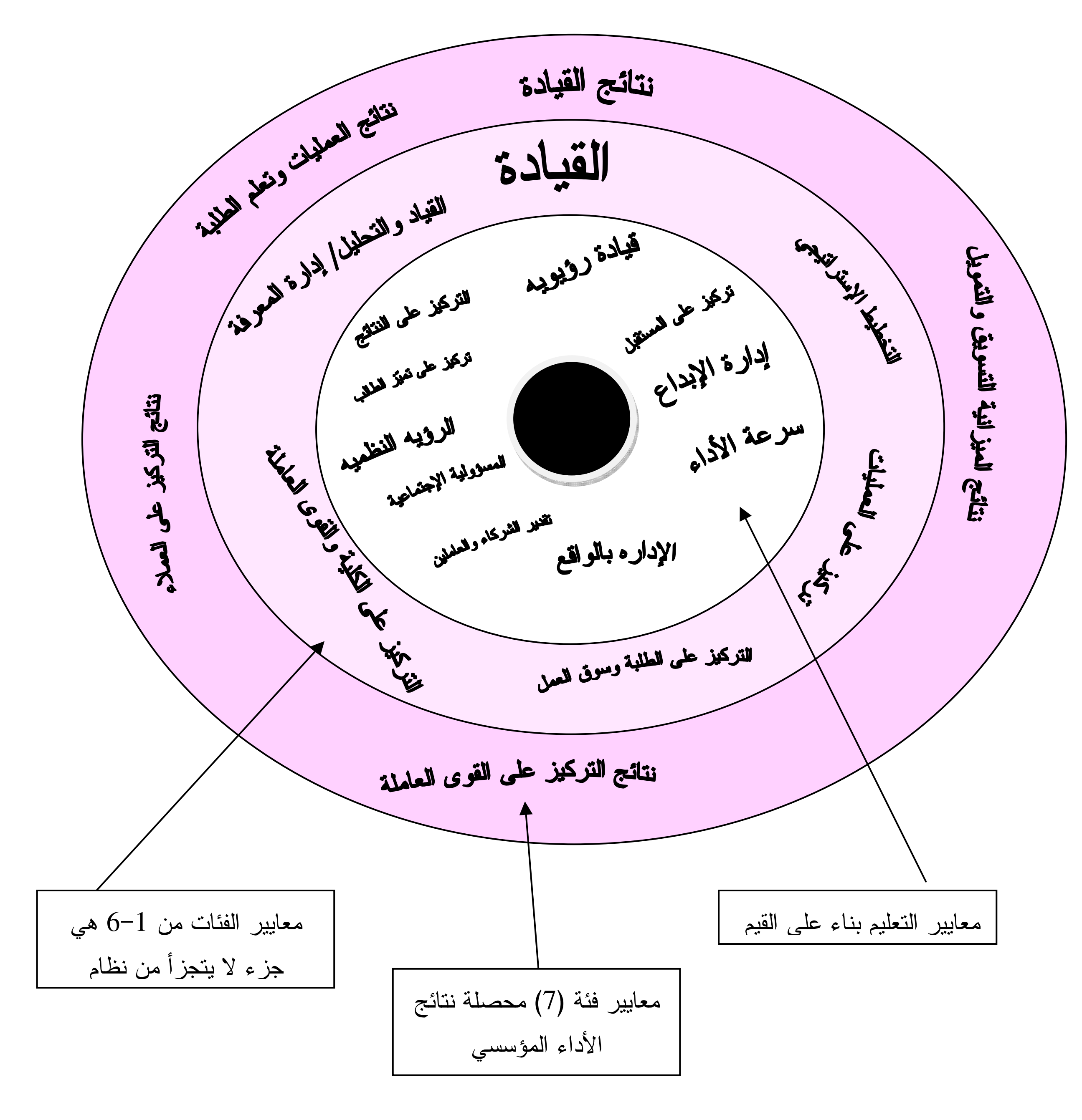
- الصناعات الكبيرة
- المؤسسات الخدمية الكبيرة
- ومؤسسات الأعمال الصغيرة

واعتمدت هذه الجائزة في بناء معاييرها على مجموعة من القيّم والمفاهيم الأساسية الخاصة بالتعليم:

- القيادة الرؤيوية.
- الطالب هو محور التميّز.
- تعليم فردي تنظيمي يركز على شخصية المتعلم.
- إعطاء قيمة للشركاء والعاملين.
- رشاقة الأداء (السرعة في الإستجابة للمتغيرات المحيطة).
- التركيز على المستقبل.
- إدارة الإبداع.
- إدارة قائمة على الحقائق.
- المسؤولية الإجتماعية.
- التركيز على النتائج والقيمة المضافة (Harrys,2011).

ويتضمن أنموذج التميّز في التعليم، المعايير الرئيسية والفرعية كما هو مبيّن فـــي الشكل رقم (1).

أنموذج1: التميّز في التعليم



المصدر (Harrys ,2011)

الأنموذج الأوروبي لتميّز الأعمال: The European Foundation For Quality anagement (EFQM) وضع هذا الأنموذج في العام (1988) ويرتبط بالجائزة الأوروبية الشاملة التي يديرها الإتحاد الأوروبي نفسه، وهي جائزة التميّز The European Quality Award (EQA) وتعتبر من الجوائز الأكثر شهره في أوروبا للتميّز، وهي متاحة لكل منظمة عاليّة

الأداء في أوروبا وتركز على التميّز في النتائج عالية الفعاليّة، والتحسين المستمر، وإدارة النظام، وتمنح الجائزة كما ذكر (Samuli،2010) على النتائج الباهرة التي تحقق تميّزا في جميع المجالات، وتعتمد المفاهيم الأساسية التالية

1 التركيز على النتائج المستهدفة.

2 التركيز على العملاء.

3 القيادة الفعّالة والأهداف الواضحة.

4 الإدارة بالحقائق واعتماد العمليات المتكاملة والأهداف المخططة المستندة إلى معلومات دقيقة.

5 تنمية وتطوير القوى العاملة وتوفير مناخ تنظيمي وبيئة مناسبة لذلك.

6 التعلم المستمر والإبتكار والتجديد.

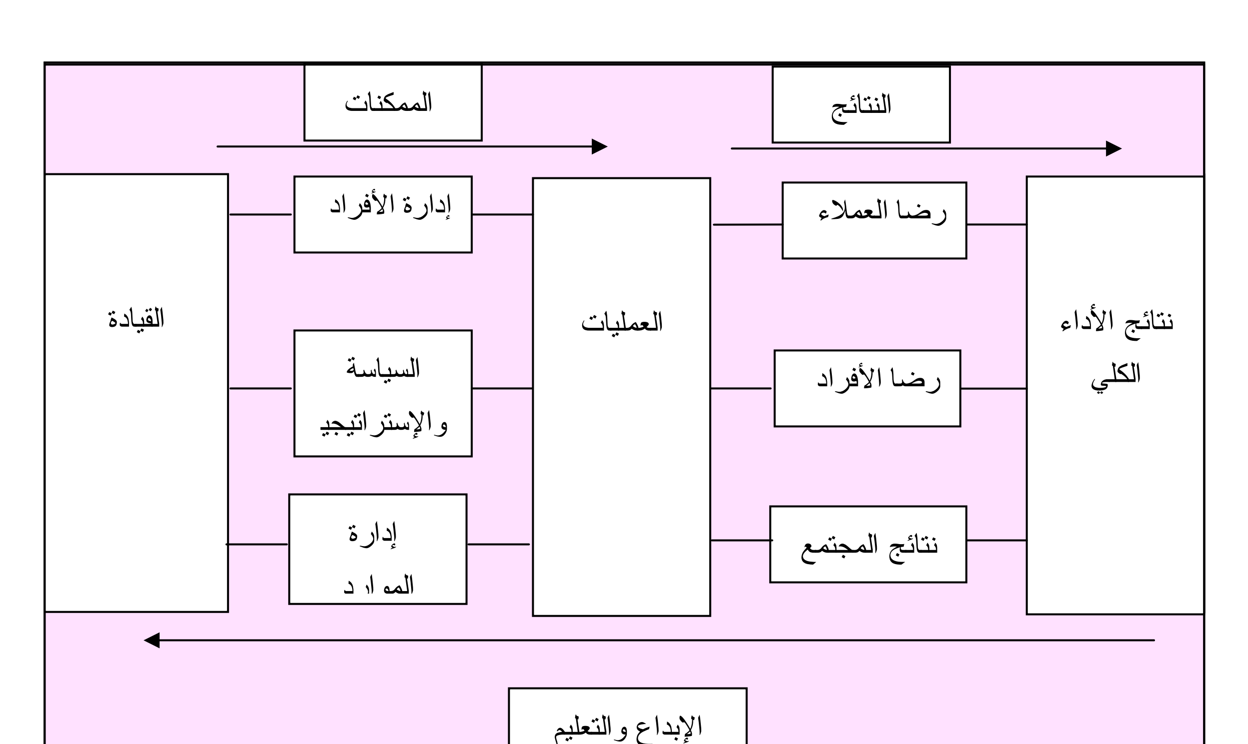
7 تنمية علاقات شراكة قائمة على التعاون والتكامل.

8 إدراك المسؤولية الإجتماعية للمؤسسة واحترام قواعد ونظم المجتمع.

ويمكن تحقيق الأداء المتميز، وتشجيع منهجية التحسين، ومساعدة المنظمات بلوغ أعلى مستويات التميّز؛ من خلال استخدامها للمعايير التسعة في هذا الأنموذج كما ذكر (العديلي، 2009) حيث تنقسم المعايير إلى:

- **مجموعة الأساليب:** وهي الأساليب التي تعتمدها المؤسسة؛ للوصول إلى الجودة وعددها خمسة معايير رئيسية.
- **مجموعة النتائج:** وهي النتائج التي حققتها المؤسسة بفضل الأساليب المتبعة سابقاً وعددها أربعة معايير رئيسية، وينقسم كل معيار رئيسي إلى معايير فرعية حيث يصل مجموع المعايير الفرعية إلى 29 معيار، ويبين الجدول رقم (2) مدى إرتباط هذه المعايير:

أنموذج 2: أنموذج مؤسسة الجودة الأوروبية للتميّز



المصدر: (ريد، 2005، ص،162).

وهناك أيضاً أنموذج جائزة (EEA) في التميّز المستدام، وهو تفرع عن الجائزة ، الأوروبيّة للتميّز كما أشار ساميولي (Samuli،2010) وهي الجائزة الأكثر تميّزا في أوروبا، وهي أعلى أنموذج يمكن الإعتراف به، فالمنظمة التي تحصل على هذه الجائزة تعتبر الأفضل أداءً، والأكثر تميزاً بين نظيراتها، حيث تفردت هذه الجائزة بنجاحها في مواجهة التحديات، لا سيما تحدي الركود الإقتصادي، حيث تم تفعيل هذا الأنموذج في 2010 في سبتمبر في بروكسل، وتم اعتبارها مرجعية لأي منظمة تطمح لتحقيق التميّز المستدام، وجميع المتقدمين لهذه الجائزة هي من المنظمات ذات الطراز الرفيع، ولجنة التحكيم لهذه الجائزة تتألف من (13) منظمة من دول مختلفة، وتغطي القطاعين العام والخاص، وتمثل مختلف المجالات من تربية وتعليم، رعايّة صحيّة، صناعة، ألكترونيات إدارة مرافق.

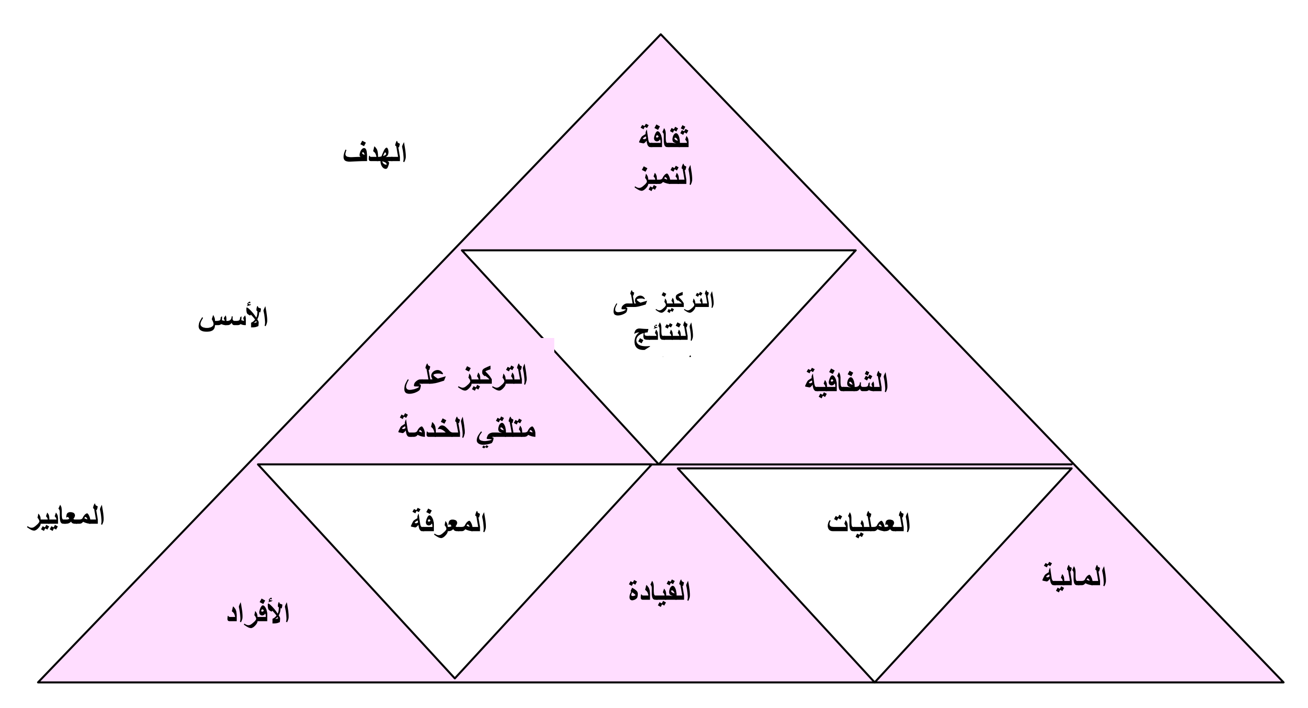
الجوائز العربية:

تعتبر جائزة الملك عبد الله الثاني لتميّز الأداء الحكومي والشفافيّة للقطاع العام، من الجوائز الرائدة في هذا المجال، والهدف الرئيس من هذه الجائزة، ضمان قيام القطاع

الحكومي بالواجبات والمهام المناطة به، بمستوى عال من الجودة، والكفاءة، والتميّز؛ من خلال إعتماد هرم التميّز الذي يقيس الأسس الثلاثة للممارسات الفضلى لثقافة التميّز وتتمثل في ما يلي:

1 حكومة تركز على متلقي الخدمة
2 حكومة تركز على النتائج
3 العمل بشفافية

ويوضح أنموذج رقم (3): الأسس الثلاثة المعتمدة في هرم التميّز دليل جائزة الملك عبد الله الثاني لتميّز الأداء الحكومي، والشفافية الدورة الرابعة (2007 – 2008).



المصدر: جائزة الملك عبد الله الثاني للتميّز(2008)

تصنيف مؤسسات التعليم العالي:

بدء التصنيف الأكاديمي للجامعات في العالم في العام (2003) في ظل سعي دول العالم للوصول إلى الجودة والتميّز، وأول تصنيف تم لمؤسسات التعليم العالي كان لجامعة شانغهاي جياو تونغ (CWCU)، وهو ترتيب يصنف مؤسسات التعليم على المستوى العالمي، حيث تم نشر أول كتاب له باللغة الصينيّة، بعنوان"جامعات عالميّة رفيعة المستوى" وفقاً لصيغة محدده تعتمد على عدة معايير لتصنيف أفضل الجامعات في العالم ،

وكان الهدف من هذا التصنيف هو تحديد موقع الجامعات الصينية في مجال التعليم العالي، ومحاولة تقليص الهوة بينها وبين أفضل الجامعات النخبويّة في العالم، والمعايير التي يستند إليها هذا التصنيف، حسب ما ورد في (CWCU,2011) جعلته يحتل أهميّة خاصة لدى الجامعات التي أخذت تتنافس لإحتلال موقع متميز فيه؛ حتى تضمن لنفسها سمعة علميّة عالميّة متميّزة، ويقوم هذا التصنيف على فحص(2000) جامعة في العالم من أصل قرابة (10000) جامعة مسجلة في اليونسكو تمتلك المؤهلات الأولية للمنافسة، والخطوة الثانية يتم تصنيف (1000) جامعة منها، وتخضع مرة أخرى للمنافسة على مركز أفضل (500) جامعة في العالم.

والمعايير المستخدمة في التصنيف هي:

- **جودة التعليم:** وهو مؤشر لخريجي المؤسسة الذين حصلوا على جائزة نوبل وأوسمة فيلدز.
- **جودة عضو هيئة التدريس:** وهو مؤشر لأعضاء هيئة التدريس الذين حصلوا على جائزة نوبل، وأوسمة فيلدز وفي هذا المعيار مؤشر للباحثين الأكثر شهرة؛ التي يتم الرجوع اليهم.
- **مخرجات البحث:** وهو مؤشر للمقالات المنشورة في أشهر المجلات العالميّة، مجلة الطبيعة ومجلة العلوم، بالإضافة إلى المقالات الواردة في دليل النشر العلمي، ودليل النشر للعلوم الإجتماعيّة، ودليل النشر للفنون والعلوم الإنسانيّة.
- **حجم المؤسسة:** وهو مؤشر للإنجاز الأكاديمي، نسبة إلى المعايير المشار إليها والجدول رقم (2) يوضح المعايير وأوزانها.

الجدول 1: معايير التصنيف العالميّة المستخدمة في جامعة شانغهاي

رقم المعيار	المعيار	النسبة المئويّة %
1	**جودة التعليم**	**%20**
2	**جودة عضو هيئة التدريس**	**%30**
3	**نتائج البحوث**	**%40**
4	**حجم المؤسسة**	**%10**
	المجموع	**100**

المصدر: (shanghai Ranking ,2011)

وبالإشارة إلى التقرير الصادر عن إتحاد الجامعات الاوروبية European university Association (EUA,2011) للتصنيف العالمي للجامعات، تم اعتبار عمليّة التصنيف عمليّة في غاية الأهميّة، ويجب أن تأخذ بعين الإعتبار عند تقييم الكليات؛ حيث توفر نقطة إنطلاق للبحث الجامعي، فالترتيب يسمح بالمقارنة السريعة للنوعية النسبيّة للمؤسسات القائمة؛ من خلال مؤشرات متفق عليها ومقبولة على نطاق واسع، ويساعد ذلك في تعزيز نظم المساءلة، وزيادة الإهتمام بعمليّة التحسين المستمر للمؤسسات، وتوجيه إختيار المستهلكين من الطلبة ومؤسسات التوظيف وتسعى الجامعات إلى قياس الأداء من خلال تحليل المنهجيات الرئيسية المستخدمة في التصنيف الدولي؛ باستخدام المعلومات المتاحة وقياسها بدرجة عالية من الشفافيّة، ويؤكد التقريرعلى أن معظم التصنيفات الدوليّة تركز في الغالب على المؤشرات المتصلة بالوظيفة البحثية للجامعات؛ لقياس نوعيّة التعليم وعلاقة ذلك بعمليّة التدريس.

وتعتبر مؤسسة كارنجي من المؤسسات الرياديّة في هذا المجال حيث وضعت مجموعة من المعايير وأوزانها لتصنيف مؤسسات التعليم العالي، وهي السمعة الأكاديميّة 22.5%، معدل التخرج 20%، موارد الكليّة 20%، معدل أداء الخريج 7.5%، الموارد الماليّة 10%، معدل الخريج 5%، إختيار الطلبة 15% (ARWN,2011) .

وهناك أيضاً تصنيف مجلة (US.NEWS,2011) للمؤسسات التعليميّة، حيث تم الإعلان من قبل مجلة (US.NEWS) والمجلس الوطني لجودة المعلم(NCTQ)عن مشروع شراكة لتصنيف برامج إعداد المعلمين في أكثر من(1000) مؤسسة عبر الولايات المتحدة في منتصف العام(2012) والهدف من ذلك هو تحسين جودة المعلمين للوصول إلى مرحلة التميّز، حيث تم التصنيف بناءً على مجموعة من المعايير وأوزانها النسبيّة كما هو مبين بالجدول رقم (2).

الجدول2: المعايير المستخدمة لدى مجلة US.NEWS في تصنيف الكليات الأمريكيّة وأوزانها

رقم المعيار	المعيار	النسبة المئويّة %
1	**السمعة الأكاديميّة**	**%25**
2	**معدل الخريجين على المتبقين في الجامعة**	**%20**
3	**مصادر الكليّة**	**%20**
4	**شروط القبول**	**%15**
5	**المصادر الماليّة**	**%10**
6	**معدل الخريجين**	**%5**
7	**معدل أداء الخريجين**	**%5**
	المجموع	**100**

المصدر: (US.NEWS Ranking , **2011**)

ويلاحظ أن لكل تصنيف معاييره الخاصة، ولكن الجودة والتميّز هي القاعدة الأساسيّة لكل تصنيف؛ لأنها المؤثر الحقيقي في نوعية ما يقدم داخل هذه المؤسسات التعليمية ويلاحظ أيضاً في جميع التصنيفات أن الأبحاث العلمية المنشورة في المراجع والدوريات العالمية، والجودة في التعليم بشكل عام، هما القضيتان الأهم في النظام التعليمي.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة (الجهراني، 2006) هدفت هذه الدراسة إلى تقييم برنامج إعداد معلم العلوم في كليّة التربيّة بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، ولتحقيق هدف الدراسة طورت الباحثة استبانة بلغ عدد فقراتها (109) فقره، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسيّة في قسم (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء) في كلية التربية وكلية العلوم بجامعة صنعاء والبالغ عددهم (69) فرداً، ومن طلبة السنة الرابعة في القسم العلمي في كلية التربية بجامعة صنعاء والبالغ عددهم (481) فرداً، وأظهرت نتائج الدراسة المستوى المتدني في درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم في كليّة التربيّة بجامعة صنعاء، بالإضافة إلى عدم وجود فروق فردية في درجة التقييم لمدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي.

وأوصت الدراسة بالوقوف على جوانب الضعف في برامج اعداد معلم العلوم ومعالجتها، وأيضا تحديد جوانب القوة وتعزيزها.

دراسة (دقه وآخرون، 2007) هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية من وجهة نظرالخريجات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتم توزيع أداة الدراسة على عينه عشوائية مكونة من (90) طالبة من خريجات الجامعة الإسلامية في غزة ومن تخصصات مختلفة، وكانت أداة الدراسة عبارة عن بطاقة خريج مقننة، أظهرت نتائج الدراسة أهمية المساقات العلميّة والتطبيقيّة بالنسبة للمواد النظريّة، كما أظهرت رضا الطالبات عن المدرسين وبرنامج الكليّة، كما أظهرت نتائج الدراسة الى حاجة الطالبات للمهارات التكنولوجيّة، وخرجت الدراسة بعدة توصيات أهمها:

- زيادة فترة التدريب الميداني والإهتمام بالتطبيقات العمليـــة والمهـــارات التقنيـــة والمهنيّة
- ضرورة استمرار مراجعة وتقويم برنامج إعداد المعلمين لتلبية احتياجات المعلم في المجتمع الفلسطيني.

دراسة (كنعان، 2009) هدفت الدراسة إلى الوقوف على مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعداده في ضوء المتغيرات العالمية وتبدل أدواره فـــي عـــصر التكنولوجيـــا والتطور العلمي والثقافي، ومن ثم تعرّف واقع برامج إعداد المعلمين في كليـــة التربيـــة بجامعة دمشق أنموذجاً، والوقوف على الطرائق المعتمده والمناهج المتبعة في تأهيلهم؛ من أجل تطوير هذه البرامج في ضوء الأدوار التربوية الجديدة للمعلمين بهدف إعداد مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجـــودة العالميـــة لتحقيـــق الإصـــلاح المدرسي، وسار البحث وفق إيطارين، تحليلي، ووصفي، وذلك بدراسة واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة دمشق أنموذجاً، والوقوف عند مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعداده وذلك لتطوير تلك البرامج وفق هذه المتطلبات، والإطار الثاني ميـــداني تطبيقي تم من خلاله إعداد مقياس وتقويم برامج إعداد المعلمين الحالية وفق آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة– المعلمين، وخرج البحث بعدة توصيات منها:

- ضرورة مواكبة التغيرات العالمية وتحقيق متطلبـــات الجـــودة كخطـــوة أساســـية للإصلاح المدرسي.
- تبني المقياس المقترح كأداة لتقييم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية.

دراسة (المحارمه، 2009) هدفت الدراسة إلى تقييم برامج مدارس الملك عبـــد الله الثاني للتميز في ضوء المعايير العالمية، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثـــة بتطـــوير ثلاث استبانات لتقييم مكونات البرامج الثلاث المتعلقة بنظام قبول الطلبة، وطبيعة المناهج الدراسية الإثرائية المطبقة، ونظام إختيار المعلمين وتدريبهم مستندة في ذلك إلى المعايير العالمية المستخدمة في برامج تعليم الموهوبين، بالاضافة إلى تطوير أنموذج لمقابلة الطلبة وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري مدارس الملك عبد الله وعددهم (3) والمساعديين الإداريين والفنيين وعددهم (6) بالإضافة إلى (36) معلماً ومعلمة بالإضافة إلـــى(135)

طالباً وطالبة تم اختيارهم من طلبة الصفين العاشر والحادي عشر، وأشارت النتائج المتعلقة بنظام القبول، وطبيعة المناهج الدراسية الإثرائية المطبقة، ونظام إختيار المعلمين وتدريبهم على أنها متطابقة بدرجة منخفضة مع المعايير العالمية المستخدمة، وأوصت الدراسة بتطبيق المعايير العالمية المستخدمة في برامج تعليم الموهوبين .

دراسة (الخميس، 2009) هدفت الدراسة إلى عرض وتحليل أهم معايير جودة المدرسة الفاعلة ومؤشرات الأداء المعبرة عن هذه المعايير، استخدم الباحث على المستوى المنهجي المنحى النظمي (System Analysis) حيث يضم مختلف العناصر من مدخلات وعمليات، ومخرجات، وتغذيته راجعة، وبيئة النظام، ومن أهم توصيات الدراسة:

- العمل على صياغة معايير وطنية لجودة المؤسسات التعليمية تراعي ظروف وخصائص البيئة الإجتماعية والتربوية في السعودية.
- مواصلة تسويق وإشاعة ثقافة الجودة الشاملة في التعليم وفق خطة مدروسة طويلة المدى؛ غايتها الإرتقاء بمستوى الوعي بثقافة الجودة.
- إعتماد إستراتيجية طويلة المدى للتنمية المهنية المستدامة في المدارس لاستيعاب كل جديد في مجالي الجودة وتحليل النظم.

دراسة (العبد اللات، 2009) هدفت الدراسة إلى تطوير معايير تميز لعضو هيئة التدريس الجامعي في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة ببناء أداة دراسة تضمنت مجموعة من معايير التميز ولمعرفة آراء أعضاء هيئة التدريس في هذه المعايير، حددت الباحثة معايير تميز في أربعة مجالات، وهي جودة وأساليب التدريس، المجال العلمي مجال القيم والاتجاهات، والمجال الشخصي، واختارت الباحثة عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس في المواقع الوظيفية نائب رئيس، عميد، رئيس قسم، عضو هيئة تدريس، في الجامعات الأردنية الخاصة والحكومية، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها الموافقة على معايير التميز في المجالات الأربعة، وكانت الموافقة على هذه المعايير مرتفعة بشكل عام، على الرغم من تفاوت الموافقة على هذه المعايير حسب درجة أهميتها لعضو هيئة التدريس بناء على خبرته، وموقعه الوظيفي، والجامعة التي يعمل بها، وأوصت الدراسة بضرورة اعتماد المعايير الواردة في الدراسة كمعايير لتميز عضو هيئة التدريس في الجامعات الأردنية.

دراسة (الشرعي، 2009) هدفت الدراسة إلى معرفة جوانب القوة والــضعف فــي برامج إعداد المعلم بكليّة التربيّة في جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الإعتماد الأكاديمي، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة التي قامــت بتطبيقهــا على عينة من الطلبة المتوقع تخرجهم من كليّة التربيّة في جامعة السلطان قابوس، وبلــغ عدد أفراد العينة (200) طالب وطالبة، وأداة الدراسة كانت عبارة عن استبانة تكونت من عدة محاور وهي: محتوى المقررات الدراسيّة، طرائق التدريس، أساليب التقويم، التربيّــة العمليّة، المعاملات الماليّة الإداريّة، وخدمات القسم والكليّة.

وأشارت النتائج التي توصلت إليها الدراسة بأن برامج إعداد المعلم بكليــة التربيــة بحاجة إلى تطوير وتحسين، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف التقنيات الحديثة في طرق التدريس، والإهتمام بتنميّة مهارات التفكير التحليلي والنقــدي، بالإضــافة إلــى التجديــد المستمر في محتويات برامج الإعداد في ضوء متطلبات معايير الإعتماد العالميّة.

دراسة (النعيمي وآخرون، 2010) هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح أنموذج لمعايير الأداء وقياس تأثيرها في تحقيق التميز في الجامعات الأردنية، تكون مجتمع الدراسة مــن أعضاء الهيئة التدريسيّة، ورؤساء الأقسام في الجامعات الخاصة في الأردن وعددها (14) جامعة، واعتمدت الدراسة المنهج الإستطلاعي، والوصفي التحليلي، وكانت الإستبانة هي أداتها الرئيسية لجمع البيانات، وقد تضمن أنموذج الدراسة سبعة متغيرات مستقلة وهــي القيادة، التخطيط الإستراتيجي، التركيز على الطلبة، التركيز على الهيئة التدريسية، تطوير البنية التحتية، تفعيل نشاطات البحث والتطوير، وتطوير شــراكات مــع القطــاع العــام والخاص، ودلت نتائج الدراسة على معنوية، وواقعية، فكرة أنموذج الدراســة المقتــرح وإمكانية تطبيقه؛ لأغراض تحقيق التميز في مؤسسات التعليم العالي، وتوصلت الدراســة إلى قبول الفرضية الرئيسية والتي تنص على أن تطبيق معايير الأداء بأبعادها يؤدي إلــى تحقيق التميز في مؤسسات التعليم العالي، وكذلك قبول فرضياتها الفرعية وهي أن معايير الأداء المشار اليها ذات دلالة معنوية.

دراسة (زقوت، 2010) هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع برنامج الإعداد التربــوي للطالب/ المعلم في كلية التربية بجامعة الأقصى، وإعداد قائمة مــن المعــايير الواجــب توافرها في البرنامج، مع وضع تصور مقترح لتحسين الجانب المذكور، ولتحقيــق هــذا الغرض تم تصميم إستبانة وزعت على (75) من طلبة مساق التدريب الميداني (2) وقــد دلت النتائج عن أن برنامج الإعداد التربوي يفتقر إلى قائمة المعايير الواجب توافرها، وأن هناك قصوراً بشكل عام في مراجعة برنامج الإعداد التربوي العملي للطالب بكلية التربية في ضوء الإتجاهات المعاصرة، وأوصت الدراسة على ضرورة تحديد أهداف واضــحة والعمل على تحقيقها من خلال المساهمات التدريسية التي تركز على الإعــداد النظــري والعملي الميداني للطالب، بالإضافة إلى وضع معايير لإختيار الطالب فشخصية الطالــب تعد في المقام الأول، وإعتماد مساق تربية عملية (1) من المساقات التي يجب أن تــدرس في الجامعة تحت مسمى مهارات تدريبية، على أن يتم خروج الطلبة ميدانياً فقط في تربية عملية (2).

دراسة (محمود، 2010) هدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات إعداد المعلم لممارسة أدواره من خلال تحليل المتغيرات الآنية التي تحدد أدوار المعلم، استخدم الباحث منهجــاً فلسفياً يقوم على الإستقراء والاستنباط، حيث سعت الدراسة الى إستقراء أهم المتغيــرات الثقافية، والسياسية، والإجتماعية التي تحدد أدوار المعلم، ثم حاولت استنباط بعض الأبعاد التي ينبغي أن يشملها برنامج إعداد المعلم؛ لإكسابه المهارات والمعارف المتعلقه بالأدوار المتطلبة منه، وأشارت النتائج إلى الأبعاد المغيبه في برامج اعداد المعلمين فــي الوقــت الحالي، حيث تتسم البرامج بما تقدمه من مقــررات وتخصــصات ومجــالات الاعــداد (التخصصي، والتربوي، والثقافي) بعدم التكامل وبالميل للتنظير، لذا أوصــت الدراســة بضرورة إعادة النظر في البرامج بحيث يتم إعداد المعلم للقيام بعمله في بيئة تتسم بتعــدد وتعقد المتغيرات الفاعلة فيها، فهناك تغيرا معرفيا يتداخل مع متغيرات في الأبعاد القيمية والأنشطة الإقتصادية والبنى السياسية للمجتمع.

دراسة (الورثان، 2010) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بمحافظة الاحساء، والعوامل التي تشجعهم على تقبل معايير الجودة الشاملة في التعليم، والمعوقات التي تحد من تقبلهم لهذه المعايير.

إستخدام الباحث المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من إستبانة مكونة من (84) فقره، حيث تم تطبيقها على عينة عشوائية من المعلمين، من مختلف المراحل الدراسيّة ومن كافة التخصصات في مدارس إدارة التربية والتعليم بمحافظة الاحساء، ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة:

- حظيت جميع معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم على قبول بدرجة كبيرة من قبل المعلمين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الاحساء.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم في جميع متغيرات الدراسة وهي(المؤهل الدراسي، نوعه، مدة الخبرة في التدريس – المرحلة الدراسية).

وأوصت الدراسة بالعمل على تبني هذه المعايير وتطبيقها في جميع المراحل الدراسيّة.

دراسة (عون، 2010) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إرتباط البرامج المقدمة في كليّة التربية للبنات بجامعة الملك سعود بالإطار المفاهيمي للكلية، وعلى مدى تطبيق معايير(NCATE) في كلية التربية من وجهة نظر وكيلات أقسام كلية التربية، إضافة إلى المقترحات والتوصيات التي قد تساعد في تطبيق المعايير بشكل أفضل، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة تم عرضها على عينة الدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى التفاوت في مدى توفر مؤشرات كل من الإطار المفاهيمي والمعايير الستة في أقسام كلية التربيّة، وتشير النتائج أيضا إلى معيار التنوع حيث كان الأقل توفراً حسب آراء وكيلات الأقسام وأوصت الدراسة بإشراك جميع الدوائر والكليات في الجامعة بالسعي نحو تطبيق المعايير المشار إليها، وتعريف المشرفين على وحدات توكيد الجودة بالخطوات اللازمة والتعليمات عن كيفية تطبيق النماذج والمعايير وطرق قياسها.

دراسة (جمعيّة جائزة الملكة رانيا العبد الله، 2012) هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميّز في القطاع التربوي الحكومي، وأتت هذه الدراسة لتغطي الجزئية الثانية من حاجات المعلمين في الدعم المعنوي وتعزز مكانة المعلمين في المجتمع، تكونت عينة الدراسة من المعلمين، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي وأيضاً من ذوي الخبره والإختصاص في وزارة التربية والتعليم، وأشارت النتائج التي توصلت إليها الدراسة بأن 78% من المجتمع المحلي يعتقدون بأن الجائزة أثرت على وضع المعلمين في المجتمع بشكل إيجابي، وأشارت أيضاً بأن 70,4% من المعلمين راضون عن الأساليب والطرق التي يتم بها الترويج للجائزة وإنجازات الفائزين في الإعلام، وبينت النتائج أيضاً أن 85% من المعلمين يعتقدون أن عمليّة التقدم للجائزة أكسبت المعلم المتقدم للجائزة مهارات جديدة، وأوصت الدراسة بالإستمرار في الدعم المعنوي للمعلمين وتعزيز مكانتهم في المجتمع.

ثانيا: الدراسات الأجنبية

دراسة ميشيل (Michael,2003) هدفت الدراسة إلى تلخيص النتائج التي توصل إليها التقرير لعام (2003) حول الإستراتيجية الفعالة في تدريب المعلمين في أمريكا وتقديم تلخيص نتائج 92 من الدراسات البحثية ومناقشة استخدام نتائج هذه البحوث في صنع القرارات، وعمل التوصيات لتحسين إعداد المعلم بشكل خاص وتحسين البحث التربوي بشكل عام، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدّراسة:

- عمق المعرفة في مسار العمل التربوي يسهم كثيراً في فعاليّة المعلم/ الطالب.
- الجودة العالية والخبرة الميدانية من قبل المدرسين تسهم في فعاليّة المعلم/ الطالب.
- أهمية ورشات العمل والدورات المكثفة والبرامج المقدمة في تخريج معلمين يعملون بكفاءة عالية.

دراسة آك كوز (Ackgoz ,2005) هدفت الدراسة إلى التركيز على أهم الخصائص التي يتسم بها المعلم وتأثيرها على اتجاهات الطلبة، استخدم الباحث الأسلوب المسحي مستعينا باستبانة مفتوحة أعدها لغرض الدراسة وطبقها على عينة من الطلبة تتراوح أعمارهم من 9-11سنة، في مدارس مختلطه في محافظتين في تركيا بهدف تقييم اتجاهاتهم نحو تصوراتهم لخصائص المعلمين (المهنية، والتربوية، والشخصية) وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في الخصائص تعزى لعامل الجنس، حيث كانت الطالبات أكثر حاسيّة نحو الخصائص البين شخصية لمعلميهم، بينما اهتم الذكور بمعارف معلميهم وسعة اطلاعهم وأخلاقهم وطباعهم، وأشارت نتائج الدراسة أيضا إلى أبرز صفات المعلم المكروهة لدى الطلبة، وهي التحيز في التعامل، ودوام العبوس، واستخدام الأساليب المملة، والقسوة، وانعدام الرحمة، وعدم الاهتمام بالملابس والهندام والشكل والصراخ الدائم وفقدان السيطرة على الصف، أما الصفات المرغوبة في المعلم فهي العدل، الرحمة واللطف والرحمة، والمرح، بالاضافة إلى الهدوء حسن الاستماع للطلبة، والتشويق في عرض الدروس، والحرص على ايجاد بيئة صفية مريحة آمنة ومتعاونة والاستمتاع بالعمل.

دراسة موسيز ودافيد وستيفن (Moses &David and Stephen ,2006)هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق المدارس الثانويّة في كينيا لإدارة الجودة الشاملة وذلك من خلال تصميم الدراسة العرضيّة، حيث استخدمت الإستبانة لجمع آراء وملاحظات (300) معلم حول التطبيق العملي لإدارة الجودة الشاملة في مدارسهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الثانويّة لا يتمتعون بمهارات القيادة اللازمة لتعزيز تطبيق إدارة الجودة الشاملة المهمة لعمليّة التحسين والتطوير المستمر في المدارس، كما بينت الدراسة أن غالبيّة المدارس غير ملتزمة بالتخطيط الإستراتيجي الجيد، بالإضافة الى عدم اهتمامها بتعزيز مبادرات تطوير الموارد البشريّة .

دراسة جافريئيل ورومر (Gavriel& Romar ,2006) هدفت الدراسة إلى توضيح طرق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وذلك من خلال تحديد وتحليل الأدوار المزدوجة للطلبة والمعلمين، كما سلطت الدراسة الضوء على أوجه القصور في تطبيق

إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في ولاية ماساتشوتيس الأمريكيّة، إضافة إلى تقييم مفهوم الأدوار المزدوجة للطلبة وتحليل علاقتها وأثرها على فاعلية العمليّة التربويّة ومن أهم نتائج هذه الدراسة إسهامها في فهم أدوار الطلبة والمعلمين، وكيفيّة تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي بصورة أفضل ، كما قدمت طريقة لتعزيز عمليّة التقويم كمقياس لجودة التعليم، وأوصت بمجموعة من الإجراءات من أجل تعزيز دافعيّة الطلبة للبحث عن المعرفة وإنتاجها.

دراسة روبرتس وداير (Roberts & Dyre,2007) هدفت الدراسة إلى تطوير قائمة من الخصائص يستطيع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات من خلالها تصميم برامج إعداد المعلمين، ومن خلال تحليل نتائج الإستبانة التي استخدمها الباحثان والتي تضمنت (42) ميزة للمعلم الفعّال، تبين أن أبرز هذه الخصائص تتمثل في تشجيع الطلبة (خاصة الجدد منهم) وإرشادهم والإهتمام بهم وتحسين سلوكهم وتلبية إحتياجاتهم، والمعرفة الجيدة بمادة التدريس، وعلاقات التواصل الحسنة مع الطلبة وأولياء الأموروالادارة والزملاء، وإظهار الإتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم والإلتزام بأخلاقياتها، وإثارة دافعية الطلبة وتحسين ثقتهم بأنفسهم، وإدارة الصف، وضبطه، واستثمار الوقت، والإبداع والإنفتاح، بالإضافة الى التخطيط الجيد للدرس وتنفيذه بأحسن صوره، ثم تقويم تحصيل الطلبة وإتاحة الفرص للتعلم المستمر.

دراسة (Bishop ,2007) هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على الجهود التي قدمت لتطوير برنامج إعداد المعلمين على مستوى البكالوريوس في الولايات المتحدة الأمريكية والتي تتيح المجال لمعلمين جدد؛ يتفهمون التغيرات العالمية التي أحدثتها العولمة والتي أثرت على التربية، ويدركون أيضاً أهمية تدريس طلبتهم بأساليب تتناغم مع التغيرات حيث أصبح العالم مترابطاً أكثر من أي وقت مضى، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث برنامج (Honors International Teaching Fellos HTTF) وتتلخص الشروط الرئيسة لهذا البرنامج في التركيز على الجوانب العالمية في الدراسة والتدريس في بلدان مختلفة، وذات تخصصات رئيسية متعددة في التربية بشكل عام، وتخصص فرعي في أحد المواد بالإضافة إلى دراسة خبرات تكاملية عضوية وهي أحدى الميزات الهامة في الجامعات.

دراسة فيالا وكوينكلي (Vialla & Quigley ,2007) هدفت الدراسة إلى تحديد أهم الخصائص والصفات التي يجب أن تتوافر في المعلم من وجهة نظر الطلبة، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (387) طالباً من أعمار 11،9،7 سنه في إحدى مدارس (نيوساوث ويلز) في استراليا، حيث بينت النتائج أن الخصائص المفضلة لدى عينة الدراسة هي، المعلم الصديق الذي يتقبل الطلبة ويستمع إليهم، ويتفهم حاجاتهم وقدراتهم والمشجع لهم والذي يحرص على إيجاد بيئة صفية مرحة وتعليم ممتع؛ من خلال استخدامه لطرائق وأساليب متنوعة ومثيره للتفكير، وامتلاكه لمهارات التواصل، والمامه بمادة الدرس، واستثماره للوقت بطريقة مبدعه.

دراسة كرك (Kirk,2007) هدفت الدراسة إلى تقديم تصوراً لبرامج تدريب للمعلمين في ثلاث دول متباعدة جغرافياً وهي الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا والإمارات العربية المتحدة، وتعتبر هذه الدراسة أن إعداد المعلمين يعد من الأساسيات التي تؤثر في مستقبل التعليم المحلي والعالمي وبنيته، وتشير الدراسة إلى تصورات معلمي ما قبل الخدمة والمتعلقة بفعاليّة ومهنية الإعداد في ظل نظام التعليم العالمي، وتلقي الضوء على ما يواجهه الطالب المعلم في كل سياق تعليمي مستقل باختلاف الثقافات والإستراتيجيات والتي يمكن استخدامها لمواجهة متطلبات إعداد المعلمين، وتسلط الدراسة أيضاً الضوء على الجانب الثقافي والاجتماعي لكل دوله، بالإضافة إلى نواحي التشابه في مجال إعداد المعلمين للوصول إلى فهم أعمق لأهم التطبيقات العالمية في هذا المجال.

دراسة حمدان ومحمد(Mohamed &Hamdan,2009) هدفت هذه الدراسة إلى وصف وتحديد سمات وخصائص تميز لمديري المدارس الفاعلة، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتم تطبيق هذه الدراسة على عينة مكونة من (1705) من مدراء ومعلمين في المدارس، وبلغ عدد المدارس (35) مدرسة موزعة على المدارس الخاصة الداخلية والريفية، والحضرية، في مدينة جوهور، أداة الدراسة كانت عبارة عن أنموذج مكون من معايير تميز يجب أن يمتلكها مديري ومديرات المدارس الفاعلة، وقد تم جمع البيانات الكمية والنوعية؛ لتحديد خصائص مثالية لمديري المدارس الفاعلة، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع المدراء لإعطاء العمق لإستجاباتهم وكانت هذه الخصائص تتوزع على أربعة محاور رئيسية صفات إنسانية، مهارات إدارية، مهارات تعليم وتعلم، بالإضافة إلى

صفات شخصية، وقد بينت الدراسة أن سمات المدراء تؤثر على مدى التـزام المعلمـين تجاه المدرسة وأدائهم وفعاليّة المدرسة ومستوى الطلبة فيها، وأوصت الدراسـة بتبنـي الأنموذج في عملية التقييم والتوظيف في المدارس للوصول إلى مدرسة المستقبل الفاعلة، بالإضافة الى إمكانية استخدام هذا الأنموذج لرصد أثر التطوير المهني والتـدريب فـي عملية التحسين المستمر.

دراسة كويك (Quek ,2009) هدفت هذه الدراسة إلى تطوير نظام لإدارة المدرسة الفاعلة في ماليزيا باستخدام تكنولوجيا المعلومات والإتصالات المتكاملة والقـادره علـى إحداث ثورة في عملية التعليم والتعلم، وبالتالي تحويل المجتمع المـاليزي إلـى مجتمـع معلومات، ثم إلى مجتمع معرفة، وصولاً إلى مجتمع معرفة قائم على القـيم فـي العـام (2020) والتركيز على التنمية الشامله، وترتبط هذه الرؤية بالإقتصاد الماليزي (الإقتصاد القائم على المعرفة) من خلال تعزيز تنمية الصناعات الجديدة القائمة علـى التكنولوجيـا والمعلومات، والاتصالات، للحد من الفجوة الرقمية وتمكين جميع الطلبة والمعلمين فـي المدارس من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مشاريع التعليم.

وأوصت الدراسة بما يلي:

- تعزيز الإستقرار لجعل كل المدارس ذكية وفعّالة.
- توفير منبر لتمكين المدارس من تكامل المعرفة والمهارات والقيم لعصر المعلومات.
- تمكين الطلبة من الوصول إلى المعلومات في الوقت المناسب وتوظيفها واسـتخدام أدوات التقييم ذات الصلة على شبكة الإنترنت.
- محو الأمية المعلوماتية وتعزيز التفكير النقدي والمهارات العلمية مدى الحياة.

دراسة روجرز وآخرون (Rogers, et al., 2011) هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأمريكية وتوثيـق تجـاربهم ومعرفـة التحديات التي تواجههم في إثناء سعيهم للتميز في إعـداد المعلمـين وإحـداث التغييـر المؤسسي في الجامعات الأمريكية، والتغيير المؤسسي يعني التميز فـي العمـل الفـردي والتعديلات على المناهج، التحولات التنظيمية في برامج التعليم والتعلم، الثقافة، العلاقات الخارجية، التقييم والشراكات المستدامة مع المدارس، والإداره، والاتـصالات، وتكونـت عينة الدراسة من (9) جامعات وهي جامعة ولاية كاليفورنيا، جامعة فلوريـدا، جامعـة

ستانفورد، جامعة تكساس، جامعة فرجينيا، جامعة كنتاكي الغربية، جامعة تينسي، جامعة واشنطن، جامعة بيتسبرغ، جامعة ولاية أريزونا، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام منهج (دراسة الحالة) حيث تم ترتيب زيارات ميدانية وإجراء توثيق لبرامج إعداد المعلمين وإعداد دراسة شاملة للإجابة على أسئلة الدراسة، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن مبادرات الإصلاح تجري في جميع الجامعات وتحمل وعودا بالإستدامه، وخرجت الدراسة بعدة توصيات من أهمها:

- إعادة النظر في دور الجامعات لإعداد معلمين جدد لعصر جديد.
- ضرورة إلتزام الجامعة بمعايير إعداد المعلمين.
- ضرورة الإلتزام بمعايير الممارسة البحثية.
- إصلاح التعليم من خلال ردم الهوة بين المدارس والمدرسين في الجامعات؛ من خلال شراكة قائمة على التعاون.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة، لاحظت الباحثة التركيزعلى برامج ونظم إعداد المعلمين وإتجاهات تطويرها للإرتقاء بكليات التربية ومخرجاتها، بالإضافة إلى الإهتمام بموضوع الإصلاح المدرسي وتسليط الضوء على مواصفات معلم المستقبل، والإهتمام أيضاً بمعايير الجودة ومعايير التميّز والإعتماد.

وتميزت هذه الدراسة بجمعها للمحاور الثلاث معاً، وتنفرد ببناء معايير تميز لإعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء متطلبات المدرسة الفاعلة في القرن الحادي والعشرين.

وتعتبر هذه المعايير الأولى من نوعها في فلسطين والمنطقة العربيّة، وإمكانية تطبيق هذه المعايير لتصنيف كليات التربيّة من حيث النوعيّة والتميّز في إعداد معلمي المستقبل لتحقيق الريادة، والإرتقاء بمستوى هذه الكليات بحيث تصبح بيت الخبرة الأول وصولا إلى مصاف كليات التربية ذات المكانة العالمية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يوضح هذا الفصل الطريقة العلمية المتبعة في هذه الدراسة والمصادر التي تم استخدامها من أجل الحصول على البيانات والمعلومات، بالإضافة إلى مجتمع وعينة الدراسة، وأدوات البحث المستخدمة وطريقة المعالجة الإحصائية التي أستخدمت في عملية تحليل البيانات.

مراحل بناء المعايير:

إنتهجت عملية بناء معايير تميز منهجا خاصا في الدراسة متمثلا بالمراحل التالية:

المرحلة الأولى: الخلفية النظرية للمعايير

يُعد التعليم العالي ركيزه من ركائز تطوير المجتمعات وسببا من أسباب تقدمها ورقيها، بعد أن غدت منارات للعلم والمعرفة في جميع النواحي من خلال تبني كثير منها مفاهيم الجودة والنوعية للتعليم العالي كفلسفة ومنهج عمل؛ سعياً للوصول إلى التميز في الأداء وفي النتائج، وإذا ما أريد لهذه المكانة التي تتبؤها الجامعات أن تؤتي ثمارها بنجاح فإنها بحاجة إلى تحسين مخرجات التعليم فيها من خلال البرامج، والوسائل، ومرافق الجامعة، والكوادر، وهذا التطوير لا يتم إلا من خلال معايير محددة ومتميزه تتوافق مع المعايير العالمية.

وفي هذا السياق تم الإفادة من معايير الإعتماد، ومعايير نماذج التميّز العالميّة والتي تركز جميعها على ذات الأسس مثل:

- معايير جائزة مالكولم بالدريج الوطنية للتميّز (2012-2011)

The Malcolm Baldrige national Quality Award program Education Criteria for performance Excellence,BALDRIGE, performance Excellence program.

- (NCATE,2010) وتمثل المعايير المهنية المعتمده لدى المجلس القومي لإعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية (معايير تميّز لإعداد المعلمين)

- Professional Standards For The Accreditation of Teacher Preparation Institutions, **The Standard of Excellence in Teacher Preparation.**

- أنموذج المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة والتميز (2010)

- European Foundation for Quality Management Excellence Model EFQM

- المعايير المهنية للمعلمين (UNESCO.2010)

- معايير المدرسة الفاعلة في شيكاغو (2011 -2012)

CHICACO PUBLIC SCHOOLS ,CPS

- معايير تميّز للمعلم في إنجلترا (2007)

Professional Standards for teacher Excellent developing people Improving young lives,TDA, teacher in England.

- أنموذج سيتا للإعتماد المدرسي (هيئة الإعتماد الدولي،عبر الأقاليم – سيتا)

(International and Trans-regional Accreditation-CITA on Commission)

المرحلة الثانية: مجالات الإستبانة

إن بناء معايير تميز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية تقوم على مجالات تسع رئيسية وهي:

الإيطار المفاهيمي لكلية التربية

البرامج التعليمية

التقييم والتقويم

تأهيل وأداء أعضاء هيئة التدريس وتنميتهم المهنيّة

الخبرات الميدانية

التنوع

الإدارة والحوكمة

المناخ والمواطنة والسلوك

المؤشرات.

المرحلة الثالثة: جمع المعلومات من الأدب النظري ومن الفئة المستهدفة

وتناولت هذه المرحلة وصفا لمجتمع الدراسة وكيفية اختيار العينة، والأدوات التي تم استخدامها لتحقيق أهداف الدراسة، إضافة إلى وصف إجراءات الدراسة من حيث

تطبيقها وتصميمها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات واستخراج النتائج.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية الرسميّة (جامعة الخليل- الخليل، جامعة بيت لحم – بيت لحم، جامعة القدس – القدس، كلية العلوم التربوية – رام الله، جامعة بير زيت – رام الله جامعة النجاح الوطنية– نابلس) والبالغ عددهم (160) للعام الدراسي2011-2012 ويعملون في الجامعات المذكورة والجدول رقم (3) يبين توزع أفراد مجتمع الدراسّة على كليات التربية في الجامعات الفلسطينية

الجدول 3: توزع أفراد مجتمع الدراسّة على كليات التربية في الجامعات الفلسطينية

الجامعة	عميد	رئيس قسم	عضو هيئة تدريس	العدد
جامعة الخليل	1	2	24	27
جامعة بيت لحم	1	3	11	15
جامعة القدس	1	1	25	27
جامعة بير زيت	1	1	10	12
جامعة النجاح الوطنيّة	1	3	40	44
كلية العلوم التربويّة	1	3	31	35
المجموع	6	13	141	160

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بحيث تكون ممثلة لمجتمع الدراسة بالإعتماد على الأسس الإحصائية لإختيار العينات وبالطريقة العشوائيّة الطبقيّة (طبقيّة من حيث الجامعة) وتكونت العينة من (113) مبحوثاً من العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية أي بنسبة (70.6%) من مجتمع الدراسة وبنسبة خطأ مقدارها(0.05)

بالإستناد إلى موقع حساب العينات www.surveysystem.com (Sample Size Calculator)

وذلك كما هو مبيّن في ملحق رقم (5).

ويوضح الجدول رقم (4) خصائص العينة الديمغرافية وفقاً لمتغيرات المسمى الوظيفي، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة، والجامعة، وذلك كما مبيّن في الجدول

الجدول 4: توزع أفراد عيّنة الدراسة حسب متغيرات: المسمى الوظيفي، الرتبة الأكاديميّة، سنوات الخبرة، والجامعة

المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
المسمى الوظيفي		
عميد	5	4.4
رئيس قسم	12	10.6
عضو هيئة تدريس	96	85.0
الرتبة الأكاديمية		
أستاذ	10	8.8
أستاذ مشارك	18	15.9
أستاذ مساعد	51	45.1
مدرس	34	30.1
سنوات الخبرة		
أقل من 5	20	17.7
5-10	27	23.9
أكثر من 10	66	58.4
الجامعة		
الخليل	17	15.2
بيت لحم	12	10.6
القدس	17	15.0
النجاح	33	29.2
بير زيت	7	6.2
كلية العلوم التربوية	27	23.8

أداة الدراسة:

إعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على أداة بحثية رئيسية هي (الإستبانة) وذلك من أجل التوصل إلى بناء معايير تميّز لإعداد المعلمين في كليات التربيّة في الجامعات

الفلسطينيّة، ومرت عملية بناء الإستبانة بعدة مراحل حتى وصلت إلــى شــكلها النهــائي والذي تم اعتماده واستخدامه في هذه الدراسّة.

وتتلخص هذه المراحل بما يلي:

- بعد أن تم الإطلاع على الأدبيات المتعلقة بمعايير التميّز والتي شــملت الدراســات السابقة، والمراجع، والبحوث، والمقالات، تم بناء الإستبانة لتعكس مشكلة الدراســة وأسئلتها.
- تكونت الإستبانة في صورتها الأولية من جزئين رئيسيين هما:

الجزء الأول: البيانات المتعلقة بأفراد العينة من حيث المسمى الوظيفي، الرتبة الأكاديميــة سنوات الخبرة، الجامعة.

الجزء الثاني: هَدف إلى معرفة درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس لمعايير التميّز علماً بأن طريقة الإجابة عن أداة الدراسة، تركزت في الإختيار من سلم خماسي على نمط ليكرت (Likert Scale) على النحو التالي، أعطيت مناسبة بدرجة عاليّة جداً خمسة درجات، ومناسبة أربعة درجات، مناسبة بدرجة متوسطة، ثلاث درجات مناسبة بدرجة منخفضة درجتان، ومناسبة بدرجة منخفضة جداً درجة واحده.

ولأغراض تحليل البيانات تم تحويل الإستجابات على أداة الدراسّة إلى الأعداد ولفهم نتائج الدراسة يمكن الاستعانة بمفتاح المتوسطات الحسابية كما يلي:

(1−2.33) درجة تميّز منخفضة، من (2.34 −3.67)، درجة تميز متوسطة، من (3.68 −5) درجة تميّز عالية.

وتمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات باستخراج الأعداد، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية وقد فحصت فرضيات الدراسة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) عن طريق الاختبارات الإحصائية التالية

إختبار تحليل التباين الأحادي One Way Analysis of Variance، واختبار توكي Tukey Test، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا Cronbach Alpha، وذلك باستخدام الحاسوب وباستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

تصميم الإستبانة

احتوت الإستبانة على المتغيرات التاليّة

المتغيرات المستقلة وشملت:

مجالات التميّز: الإطار المفاهيمي لكليّة التربيّة، البرامج التعليمية، التقييم والتقويم معايير تأهيل وأداء أعضاء هيئة التدريس، الخبرات الميدانية، التنوع، الإدارة والحوكمة المناخ والمواطنة والسلوك، المؤشرات.

المتغيرات التابعة: وهي درجة التقدير لهذه المجالات (مناسبة بدرجة عاليّة جداً مناسبة بدرجة عاليّة، مناسبة بدرجة متوسطة، مناسبة بدرجة منخفضة، مناسبة بدرجة منخفضة جداً).

المتغيرات الوسيطة :

المسمى الوظيفي: وله ثلاثة مستويات

الرتبة الأكاديمية: ولها أربع مستويات

سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات

الجامعة: وعددها ستة

صدق الأداة (قائمة المعايير):

بعد أن تم البناء الأولي لأداة الدراسة (الإستبانة) قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الإختصاص والخبرة في التعليم العالي (17) محكم، وبعد دراستها وتحليلها عملوا على إعادة صوغ بعض الفقرات.

ثم تم عرضها على (Focus group) من معلمين ومديري مدارس ومشرفين ومدراء تربيّة وصولاً إلى المختصين في وزارة التربيّة والتعليم العالي في فلسطين، وتم الإفادة من التغذية الراجعة.

ثم تم عرضها على جميع عينة الدراسة والطلب منهم الحكم على درجة مناسبة مضامين الفقرات كمعايير من معايير التميز وحذف أو إضافة أو تعديل أي فقره من فقرات الإستبانة ملحق رقم (1).

معاملات الثّبات لأداة الدّراسة:

تم حساب الثبات لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة؛ بطريقة الإتساق الداخلي بحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) وقد جاءت النتائج كما هي مبيّنة في الجدول رقم (5).

الجدول 5: معامل الإتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة

الرقم	الأبعـــــاد	عدد الفقرات	قيمة Alpha
1.	الإطار المفاهيمي لكلية التربية	7	0.82
2.	البرامج المقدمة	14	0.93
3.	نظام التقييم والتقويم	9	0.86
4.	الخبرات الميدانية	7	0.86
5.	تأهيل أعضاء هيئة التدريس	7	0.91
6.	التنوع	7	0.86
7.	الإدارة والحوكمة	10	0.89
8.	المناخ العام والمواطنة والسلوك	4	0.78
9.	المؤشرات	12	0.89
10.	الدرجة الكلية	77	0.97

تشير المعطيات الواردة في الجدول (5) أن أداة الدراسة بأبعادها المختلفة تتمتع بدرجة عالية جداً من الثبات.

المرحلة الرابعة: بناء معايير التميز

تمثل عملية بناء معايير تميز الإجابة عن السؤال الرئيس في الدراسة المتعلق ببناء معايير تميز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية، وتتكون مرحلة بناء المعايير من الخطوات التالية:

1 **الجانب النظري**

شمل هذا الجانب مراجعة للأدب التربوي والإداري المتعلق بمفهوم التميّز ومعاييره، ويعدّ القسم الأول من الفصل الثاني في هذه الدراسة المحور الرئيس الذي تم

الإعتماد عليه لتغطيّة هذا الجانب وذلك لتحديد المحاور الرئيسّة للمعايير، كما تم الإعتماد على معايير التميّز العالمية.

2 – الجانب العملي

شمل هذا الجانب نتائج الدراسة الميدانية، اذ تم إعتماد المجالات التي حصلت على أعلى المتوسطات والمجالات الدالة احصائيا لتكون ضمن معاييرالتميّز، وبعد ذلك تم دمج بين ما ركزعليه الجانب النظري لبناء معايير التميز وما أفرزته نتائج الدراسة من جانبها العملي.

المرحلة الخامسة: صدق المعايير

للتحقق من صدق معايير التميّز قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من (المحكمين) من مجتمع الدراسة وبناء على ملاحظاتهم قامت الباحثة باعتماد إستبانة التميّز البالغ عدد فقراتها (77) فقرة ملحق رقم (2) بدون أي حذف أو إضافة.

المرحلة السادسة: تقديم المعايير للعمل

وتأسيساً على العديد من نماذج التميّز التي نشأت بهدف تحسين الجودة والوصول إلى التميّز، قامت الباحثة ببناء معايير تميّز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات المدرسة الفاعلة في القرن الحادي والعشرين.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لتحليل بيانات الدراسة، لبناء معايير تميّز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات المدرسة الفاعلة في القرن الحادي والعشرين، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وأهدافها باستخدام التقنيات الإحصائية المناسبة.

السؤال الأول: "ما مجالات معايير التميّز لكليات التربيّة لإعداد المعلمين عالمياً"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم مراجعة الأدب التربوي المتعلق بمفهوم التميّز ومعاييره إذ تم الإعتماد على مجالات معاييرعالميّة تم تبنيها من قبل بعض المؤسسات وهي:

- مجالات معايير(NCATE) وتعتبر الأنموذج الرائد والسباق عالميّاً، وتميزت بالتناول النظمي والمجالات التي تم اعتمادها في هذه الدراسة هي"الإطار المفاهيمي لكلية التربية، البرامج المقدمة نظام التقييم والتقويم، الخبرات الميدانيّة، تأهيل أعضاء هيئة التدريس وتنميتهم المهنيّة التنوع، الإدارة والحوكمة".
- مجال المؤشرات "معايير تميز عالميّة لتصنيف الجامعات والكليات".
- مجال المناخ العام والمواطنة والسلوك "أنموذج سيتا هيئة الإعتماد الدولي عبر الأقاليم".

السؤال الثاني: "ما درجة تقدير العمداء،ورؤساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس لمجالات معايير التميّز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية"؟

للإجابة عن هذا السؤال إستخرجت المتوسطات الحسابية، الإنحرافات المعيارية ودرجات الأهميّة النسبية لكل مجال من المجالات التسعة، والدرجة الكلية للإستبانة والجدول رقم (6) يبيّن هذه النتائج:

الجدول 6: المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، ودرجات الأهميّة النسبية لمجالات الإستبانة والدرجة الكليّة

الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الأهميّة النسبيّة
.1	الإطار المفاهيمي	4.50	0.43	90.0
.2	الخبرات الميدانية	4.46	0.48	89.2
.3	تأهيل أعضاء هيئة التدريس	4.45	0.55	89.0
.4	المناخ العام والمواطنة والسلوك	4.44	0.58	88.8
.5	نظام التقييم والتقويم	4.37	0.48	87.4
.6	البرامج المقدمة	4.36	0.53	87.2
.7	الإدارة والحوكمة	4.34	0.57	86.8
.8	التنوع	4.32	0.57	86.4
.9	المؤشرات	4.29	0.56	85.8
	الدرجة الكلية:	4.38	0.43	87.6

تبيّن من الجدول رقم (6) أن درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسية لمجالات معايير التميز كانت عالية لجميع المجالات؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.38) وقد جاء في مقدمة هذه المجالات، الإطار المفاهيمي لكلية التربية حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (4.50) فالخبرات الميدانيّة (4.46) فتأهيل أعضاء هيئة التدريس (4.45) المناخ العام والمواطنة والسلوك (4.44) فنظام التقييم والتقويم (4.37) فالبرامج المقدمة (4.36) فالادارة والحوكمة (4.34) فالتنوع (4.32) وأخيراً المحور الخاص بالمؤشرات (4.29) مما يشير إلى أن العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسيّة، قد أعطوا درجات تقدير عاليّة لجميع المجالات كمعايير من معايير التميّز.

كما حسبت المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة ودرجات الأهميّة النسبيّة لدرجات تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، لكل فقرة من فقرات المجالات المختلفة والجداول التاليّة من (7–15) تبيّن هذه النتائج.

أولاً: مجال الإطار المفاهيمي

الجدول 7: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجات الأهميّة النسبيّة لمجال الإطار المفاهيمي

الرقم	الفقـــــــرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الأهميّة النسبيّة
.1	تتصف فلسفة الكلية بالوضوح	4.74	0.45	94.8
.2	يتضمن الإطار المفاهيمي للكليّة وصفاً محدداً لمواصفات خريجيها	4.58	0.61	91.6
.3	تتسق رؤية الكليّة مع رؤيّة الجامعة	4.57	0.61	91.4
.4	تعرفّ الكليّة رؤيتها لجميع عناصر النظام التعليمي	4.53	0.62	90.6
.5	تتضح رؤيّة الكليّة في كافة أنشطة الكليّة وبرامجها	4.47	0.68	89.4
.6	تتصف رؤية الكليّة بالمرونة وفق ما يستجد من تغيرات	4.42	0.62	88.4
.7	تحافظ الكليّة على معايير نوعيّة متميزة في برامجها لتحقيق رؤيّة الكليّة	4.24	0.74	84.8
	الدرجة الكلية:	4.50	0.43	90.0

تبيّن من خلال المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة ودرجات الأهميّة النسبيّة أن درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية، لفقرات مجال الإطار المفاهيمي كانت عالية وكانت أعلى الدرجات أهميّة الفقرة (1) "تتصف فلسفة الكليّة بالوضوح" إذ بلغت درجة أهميتها (94.8).

ثانياً: مجال البرامج المقدمة

الجدول 8: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجات الأهميّة النسبيّة لمجال البرامج المقدمة

الرقم	الفقــرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الأهميّة النسبيّة
.1	تكسب البرامج التعليمية الطلبة المهارات التكنولوجيــة والإتــصالات ICT وتوظيفها.	4.67	0.50	93.4
.2	تساعد البرامج التعليميّة على الإبتكار وإنتاج معرفة جديدة	4.48	0.66	89.6
.3	تعزز البرامج التعليميّة لدى الطلبة ثقافة البحث العلمي	4.43	0.75	88.6
.4	تنمي البرامج التعليميّة لدى الطلبة المهارات الإجتماعيّة التي تساعدهم على التفاعل مع المجتمعات المحليّة والعالميّة.	4.42	0.66	88.4
.5	ترتبط البرامج التعليميّة التي تقدمها الكليّة بسوق العمــل مــستقبلا وفقــاً لتخطيط إستراتيجي منظم.	4.42	0.77	88.4
.6	تساعد البرامج التعليميّة التي تقدمها الكليّة على تنميّة المهارات المعرفيّــة العليا مثل (التحليل، التطبيق، التفكير الناقد، التقويم، واتخاذ القرار).	4.38	0.77	87.6
.7	تعمل البرامج التعليميّة على تنميّة العلاقات الإنسانيّة المبنيّة علــى ثقافــة التميّز.	4.37	0.80	87.4
.8	توفر البرامج التعليميّة التي تقدمها الكليّة مناخ تعليمي يمتاز بالتحفيز على الإبداع وإداته.	4.35	0.65	87.0
.9	تنتهج البرامج التعليميّة طرائق لتعميق المعرفة للوصول إلــى حلــول ذات قيمة للمشاكل.	4.35	0.72	87.0
.10	تمتاز البرامج التعليميّة التي تقدمها الكليّة بالإستجابة السريعة لمواكبة مــا يستجد من تغيرات عصريّة.	4.32	0.69	86.4
.11	تتسق برامج الكليّة وخططها مع فلسفتها التربويّة (إطارها المفاهيمي)	4.27	0.85	85.4
.12	تتيح البرامج التعليميّة للطلبة فرص التأمل بصورة ذاتيّــة وجماعيّــة فــي ممارساتهم التعليميّة وتقييمها.	4.25	0.80	85.0
.13	تنمي البرامج التعليميّة لدى الطلبة الإستقلاليّة والإعتماد على الــنفس فــي بناء المعرفة وتأملها بطرائق تساعدهم في أن يكونوا متعلمين مستقلين.	4.22	0.70	93.4
.14	تكسب البرامج التعليميّة الطلبة فهماً عميقاً للمعارف والمهــارات المهنيّــة والبداغوجيّة بما يمكنهم من تعليم كافة التلاميذ في المدارس وفقاً لقدراتهم.	4.20	0.78	89.6
	الدرجة الكلية:	4.36	0.53	88.6

تبيّن من خلال المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّــة ودرجــات الأهميّــة النسبيّة أن درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لفقرات مجال البرامج المقدمة كانت عاليّة، وكانت أعلى الدرجات أهميّة الفقرة (1) "إكــساب البــرامج التعليمية الطلبة المهارات التكنولوجية والاتــصالات ICT"، إذ بلغــت درجــة أهميتهــا (93.4).

ثالثاً: مجال التقييم والتقويم

الجدول رقم 9: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجات الأهميّة النسبيّة لمجال التقييم والتقويم

الرقم	الفقــــــــرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الأهميّة النسبيّة
.1	تستخدم الكلية نظام تقويمي بحيث تظهر الصلة بين أداء الطلبة المعلمين ونجاحهم في إجتياز البرنامج، ونجاحهم داخل الفصول الدراسيّة في المدارس الفاعلة.	4.67	0.49	93.4
.2	يوجد في الكليّة نظام إداري متكامل لمراقبة جودة وتميّز برامجها التعليميّة بشكل دوري.	4.52	0.65	90.4
.3	تستخدم الكليّة معايير واضحة ومعلنة في تقييم جميع عناصر البرنامج، المنهاج، الوسائل التعليميّة، الطلبة.	4.50	0.68	90.0
.4	تمارس الكليّة بصورة دوريّة منتظمة تقويم فاعليّة نظام التقييم الذي يعكس إطارها المفاهيمي ويجسد مواصفات الطلبة.	4.46	0.62	89.2
.5	تمارس الكليّة بانتظام إختبار مدى فاعليّة البيانات المتحصلة لإجراء التعديلات لمواكبة التغيرات في مجال تقنيات التقييم.	4.44	0.69	88.8
.6	توجد طرائق فعّالة في الكليّة لتقييم المساهمات الفرديّة والجماعيّة لأعضاء هيئة التدريس وتميّزها.	4.39	0.71	87.8
.7	تحتفظ الكليّة بوثائق موضوعيّة تشير إلى النجاح والتميّز في تحقيق الرؤى.	4.19	0.71	83.8
.8	تقوم الكليّة بتقييم الأداء الفردي والجماعي للطلبة وتحليله كل عام باستخدام نموذج تقيمي معترف به عالميّاً.	4.15	0.84	83.0
.9	تقارن الكليّة نتائجها مع نتائج كليات عالميّة متميّزه على نحو إيجابي .	4.05	0.95	81.0
	الدرجة الكلية:	4.37	0.48	87.4

تبيّن من خلال المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة ودرجات الأهميّة النسبيّة أن درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لفقرات مجال التقييم والتقويم كانت عاليّة، وكانت أعلى الدرجات أهميّة الفقرة (1) "تستخدم الكلية نظام تقويمي بحيث تظهر الصلة بين أداء الطلبة المعلمين ونجاحهم في اجتياز البرنامج ونجاحهم داخل الفصول الدراسيّة في المدارس الفاعلة" حيث بلغت درجة أهميتها (93.4).

رابعاً: الخبرات الميدانيّة

الجدول 10: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجات الأهميّة النسبيّة لمجال الخبرات الميدانيّة

الرقم	الفقـــــــــرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الأهميّة النسبيّة
.1	يترجم البرنامج نظريات ومفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي عملي.	4.54	0.59	90.8
.2	تتشارك الكليّة مع المدارس التطبيقيّة في الموارد والخبراء بصورة تكامليّة تدعم عمليّة تعلم الطلبة– المعلمين، والتلاميذ في المدارس.	4.52	0.59	90.4
.3	يحدد البرنامج لوائح تنظيميّة للتدريب الميداني يحدد من خلالها الضوابط والمسؤوليات.	4.48	0.65	89.6
.4	تتعاون الكليّة مع المدارس التطبيقيّة في تصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانيّة.	4.47	0.66	89.4
.5	يتيح البرنامج مجالاً لتكامل المعرفة، والمهارات، والقيم بما يتناسب وعصر عولمة المعرفة.	4.44	0.65	88.8
.6	يحدد البرنامج مهام وأدوار الطلبة في التدريب الميداني بصورة واضحة ومعلنة.	4.42	0.69	88.4
.7	تسمح الخبرات الميدانيّة للطلبة بتطبيق المحتوى المعرفي والبيداغوجي والتأمل فيه وتفسير ممارساتهم وأثرها في تعلم التلاميذ في المدارس.	4.38	0.74	87.6
	الدرجة الكلية:	4.46	0.48	89.2

تبيّن من خلال المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة ودرجات الأهميّة النسبيّة أن درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لفقرات مجال الخبرات الميدانيّة كانت عاليّة، وكانت أعلى الدرجات أهميّة الفقرة " ترجمة البرنامج لنظريات ومفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي عملي" حيث بلغت درجة أهميتها (90.8).

خامساً: مجال تأهيل أعضاء هيئة التدريس وتنميتهم المهنيّة

الجدول 11: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجات الأهميّة النسبيّة لمجال تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية

الرقم	الفقـــــــــرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الأهميّة النسبيّة
.1	يساهم أعضاء الهيئة التدريسة بفاعّلية في أنشطة بحثية أصيلة لخدمة المجتمع والإنسانية.	4.62	0.55	92.4
.2	يتم إعلان المعايير والضوابط المحددة لتوظيف أعضاء هيئة التدريس بما يتفق مع الإطار المفاهيمي للكليّة ومعايير التميّز.	4.49	0.69	89.8
.3	يتابع أعضاء الهيئة التدريسيّة بفاعليّة تطورات المادة ومواكبة أحدث النظريات	4.44	0.70	88.8
.4	توفّر الكليّة معايير واضحة لتقييم أعضاء هيئة التدريس تشتمل على التقييم الذاتي، نقييم الطلبة،تقييم رئيس القسم.	4.42	0.66	88.4
.5	عمليّة التأهيل والتنميّة المهنيّة تتفق مع فلسفة الكليّة ومعايير الكفاءة لديها.	4.42	0.66	88.4
.6	تختار الكليّة أعضاء هيئة تدريسها من الذين يملكون فهماً عميقاً في مجالات تخصصهم ويظهرون حيويّة فكريّة في تعاملهم مع القضايا الشائكة.	4.41	0.77	88.2
.7	تقدم الكليّة خططاً للتنميّة المهنيّة لأعضاء هيئة التدريس فيها، وتقييمها بصورة دوريّة.	4.40	0.75	88.0
	الدرجة الكلية:	4.45	0.55	89.0

تبيّن من خلال المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة ودرجات الأهميّة النسبيّة أن درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لفقرات مجال تأهيل أعضاء هيئة التدريس كانت عاليّة، وكانت أعلى الدرجات أهميّة الفقرة " يساهم أعضاء الهيئة التدريسة بفاعّلية في أنشطة بحثية أصيلة لخدمة المجتمع والإنسانية" حيث بلغت درجة أهميتها (92.4) .

سادساً: التنوع

الجدول 12: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجات الأهميّة النسبيّة لمجال التنوع

الرقم	الفقـــــــــــرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الأهمية النسبية
.1	تعمل الكلية على تأكيد الإحترام للثقافات العالمية وتقدير التنوع الثقافي.	4.49	0.64	89.8
.2	يتم تقديم برامج تحقق التنوع في المقررات والخطط الدراسيّة والأنشطة التدريسيّة، البحث العلمي،الممارسات المهنيّة، والتقييم.	4.39	0.72	87.8
.3	تعمل الكليّة على تنميّة شخصيّة الطالب ليصبح مواطناً عالميّاً مسؤولاً يقدّر المجتمع الديمقراطي المتنوع الثقافات ويشارك فيه.	4.36	0.79	87.2
.4	تقدم الكليّة وثيقة للتنوع وتكافؤ الفرص بما يحقق الإطار المفاهيمي للكليّة.	4.31	0.80	86.2
.5	توفر الكليّة فرصاً متكافئة لجميع منتسبيها (الطلبة،أعضاء هيئة التدريس، الإداريون).	4.30	0.81	86.0
.6	تسعى الكليّة إلى توجيه الطلبة ليكونوا مشاركين فعّالين ومتعلمين بواسطة لغات متعددة، ووسط بيئات متنوعة.	4.24	0.82	84.8
.7	تعمل الكلية على تنميّة المهارة العاليّة لدى الطلبة للتعامل مع التنوع المتزايد.	4.16	0.81	83.2
	الدرجة الكلية	4.32	0.57	86.4

تبيّن من خلال المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة ودرجات الأهميّة النسبيّة أن درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لفقرات مجال

التنوع كانت عاليّة، وكانت أعلى الدرجات أهميّة الفقرة" تحرص الكلية على تأكيد الإحترام للثقافات العالمية وتقدير التنوع الثقافي" حيث بلغت درجة أهميتها (89.8).

سابعاً: الإدارة والحوكمة

الجدول 13: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجات الأهميّة النسبيّة لمجال الإدارة والحوكمة

الرقم	الفقـــــــرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الأهمية النسبية
.1	يوجد معايير تميّز معلنة لقبول الطلبة بما يتناسب مع الإطار المفاهيمي للكليّة	4.51	0.67	90.1
.2	يتم تحديد الهيكل التنظيمي بوضوح بما يتفق مع الإطار المفاهيمي للكلية والجامعة	4.50	0.68	90.0
.3	يتم إعتماد أسلوب التخطيط الإستراتيجي بناء على معلومات مرتبطة بالبحث، والإبداع، والتعلم	4.47	0.72	89.4
.4	يتوفر في الكليّة الكفايّة للبنى التحتيّة للتعليم، قاعات المحاضرات مختبرات، مكتبات، وتجهيزها بكافة الوسائل الحديثة	4.42	0.76	88.4
.5	تتوفر قنوات إتصال داخليّة وخارجيّة على كفاءة عاليّة	4.42	0.72	88.4
.6	يتوفر تدريب تكنولوجي فعّال ومساعدة فنيّة للطلبة والمدرسين	4.38	0.76	87.6
.7	يشترك جميع الأطراف في عمليّة صنع القرار بحيث لا يكون القرار مقتصراً على مجموعة معيّنة في القسم أو الكليّة	4.38	0.77	87.6
.8	يوجد فريق مجهز للدعم الفني الخاص بالوسائل والأجهزة المختلفة والأمن والسلامة	4.33	0.83	86.6
.9	يتم توفير المعلومات لجميع الأطراف بشفافيّة ووضوح	4.26	0.79	85.2
.10	تتوفر مظاهر الذوق العام والجمالي في شكل البناء وحدائقه واللوحات الإعلاميّة	3.76	1.21	75.2
	الدرجة الكلية:	4.34	0.57	86.8

تبيّن من خلال المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة ودرجات الأهميّة النسبيّة أن درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لفقرات مجال الإدارة والحوكمة كانت عاليّة، وكانت أعلى الدرجات أهميّة الفقرة "يوجد معايير تميّز معلنة لقبول الطلبة بما يتناسب مع الإطار المفاهيمي للكليّة" حيث بلغت درجة أهميتها (90.1) .

ثامناً: المناخ العام والمواطنة والسلوك

الجدول 14: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجات الأهميّة النسبيّة لمجال المناخ العام والمواطنة والسلوك

الرقم	الفقـــــرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الأهميّة النسبيّة
1	لا يوجد ما يدل على أن الكلية تمارس أو تسمح بأي نوع من التحيزّ والإنحياز.	4.55	0.69	91.0
2	توفّر الكليّة مناخاً جامعيّاً آمناً، منظماً يوفر العنايّة والجو المناسب للتعلم والعمل.	4.47	0.70	89.4
3	الكليّة تعمل على تأكيد الإحترام للثقافات العالميّة وتقدر التنوع من خلال الفنون والملاحظات الخاصة.	4.38	0.81	87.6
4	الإدارة والعاملون لديهم توقعات عاليّة من الطلبة ويبدون الإحترام والعدل، والتفهم الثقافي.	4.37	0.80	87.4
	الدرجة الكلية:	4.44	0.58	88.8

تبيّن من خلال المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة ودرجات الأهميّة النسبيّة أن درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لفقرات مجال المناخ العام والمواطنة والسلوك كانت عاليّة، وكانت أعلى الدرجات أهميّة الفقرة "لا يوجد ما يدل على أن الكلية تمارس أو تسمح بأي نوع من التحيزّ والإنحياز" حيث بلغت درجة أهميتها (91.0).

تاسعاً: المؤشرات

الجدول 15: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجات الأهميّة النسبيّة لمجال المؤشرات

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الأهميّة النسبيّة
.1	السمعة الأكاديمية للكلية	4.64	0.55	92.8
.2	شروط القبول(إختيار الطلبة)	4.51	0.72	90.2
.3	درجة تنافسيّة الخريج في سوق العمل	4.42	0.83	88.4
.4	نسبة الطلبة / إلى عضو هيئة التدريس	4.41	0.85	88.2
.5	معدل الإنفاق الكلي على كل طالب	4.40	0.84	88.0
.6	معدل الإنفاق على البحوث	4.37	0.83	87.4
.7	علاقة الكليّة بمؤسسات تعليّمية وتربويّة عالميّة (شراكة)	4.34	0.79	86.8
.8	نسبة الأساتذة من حملة ألقاب أستاذ، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك بالمقارنة مع العدد الكلي للهيئة التدريسيّة	4.33	0.86	86.6
.9	نتائج الأبحاث	4.30	0.88	86.0
.10	معدل الإنفاق على التسهيلات	4.24	0.92	84.8
.11	نسبة الإلتحاق والتخرج	4.01	0.89	80.2
.12	متوسط عمر أعضاء الهيئة التدريسيّة	3.58	0.99	71.6
	الدرجة الكلية:	4.29	0.56	85.8

تبيّن من خلال المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة ودرجات الأهميّة النسبيّة أن درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لفقرات مجال المؤشرات كانت عاليّة حيث بلغت درجة أهميتها (و3.58) وكانت أعلى الدرجات أهميّة الفقرة التي تنص على "السمعة الأكاديمية للكلية" حيث بلغت درجة أهميتها (92.8).

السؤال الثالث :هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربيــة في الجامعات الفلسطينية لمجالات معايير التميّز حسب متغير المسمى الوظيفي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعيارية لدرجات تقدير العمداء، رؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لمعايير التميّز حسب تعزى لمتغير المسمى الوظيفي وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (16).

الجدول16: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات الإستبانة حسب متغير المسمى الوظيفي

المحاور	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الإطار المفاهيمي للكلية	عميد	5	4.60	0.34
	رئيس قسم	12	4.33	0.56
	عضو هيئة تدريس	96	4.52	0.42
البرامج المقدمة	عميد	5	4.38	0.40
	رئيس قسم	12	4.30	0.54
	عضو هيئة تدريس	96	4.37	0.54
نظام التقييم والتقويم	عميد	5	4.53	0.36
	رئيس قسم	12	4.38	0.53
	عضو هيئة تدريس	96	4.36	0.49
الخبرات الميدانية	عميد	5	4.62	0.51
	رئيس قسم	12	4.48	0.52
	عضو هيئة تدريس	96	4.45	0.48
تأهيل أعضاء هيئة التدريس	عميد	5	4.45	0.54
	رئيس قسم	12	4.40	0.59
	عضو هيئة تدريس	96	4.46	0.55
التنوع	عميد	5	4.31	0.40
	رئيس قسم	12	4.41	0.52
	عضو هيئة تدريس	96	4.30	0.58
الادارة والحوكمة	عميد	5	4.40	0.68
	رئيس قسم	12	4.34	0.71
	عضو هيئة تدريس	96	4.33	0.55
المناخ العام والمواطنة والسلوك	عميد	5	4.50	0.53
	رئيس قسم	12	4.43	0.58
	عضو هيئة تدريس	96	4.44	0.59
المؤشرات	عميد	5	4.26	0.71
	رئيس قسم	12	4.34	0.57
	عضو هيئة تدريس	96	4.29	0.56
الدرجة الكلية	عميد	5	4.43	0.47
	رئيس قسم	12	4.37	0.49
	عضو هيئة تدريس	96	4.38	0.42

يتبين من خلال المتوسطات الحسابيّة لمعايير التميّز أن هناك فروقاً ظاهرية في درجات تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيّئة التدريسية لمعايير التميّز حسب المسمى الوظيفي، ولفحص دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (17) يبين هذه النتائج .

الجدول (رقم) 17: تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق في درجات المجالات والدرجة الكليّة حسب متغير المسمى الوظيفي

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الإطار المفاهيمي	بين المجموعات	2	0.43	0.21	1.13	0.32
	داخل المجموعات	110	21.03	0.19		
	المجموع	112	21.46	-----		
البرامج المقدمة	بين المجموعات	2	0.04	0.02	0.07	0.92
	داخل المجموعات	110	32.39	0.29		
	المجموع	112	32.44	-----		
نظام التقييم والتقويم	بين المجموعات	2	0.13	0.06	0.28	0.75
	داخل المجموعات	110	26.68	0.24		
	المجموع	112	26.82	-----		
الخبرات الميدانية	بين المجموعات	2	0.15	0.07	0.31	0.73
	داخل المجموعات	110	26.53	0.24		
	المجموع	112	26.68	-----		
تأهيل أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	2	0.03	0.01	0.06	0.94
	داخل المجموعات	110	33.96	0.30		
	المجموع	112	34.00	-----		
التنوع	بين المجموعات	2	0.12	0.06	0.18	0.83
	داخل المجموعات	110	36.38	0.33		
	المجموع	112	36.51	-----		
الإدارة والحوكمة	بين المجموعات	2	0.018	0.00	0.02	0.97
	داخل المجموعات	110	36.73	0.33		
	المجموع	112	36.75	-----		
المناخ العام والمواطنة والسلوك	بين المجموعات	2	0.01	0.00	0.02	0.97
	داخل المجموعات	110	38.48	0.35		
	المجموع	112	38.50	-----		
المؤشرات	بين المجموعات	2	0.03	0.01	0.04	0.95
	داخل المجموعات	110	36.34	0.33		
	المجموع	112	36.37	-----		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2	0.01	0.00	0.03	0.96
	داخل المجموعات	110	21.08	0.19		
	المجموع	112	21.10	-----		

تشير المعطيات الواردة في الجدول (17) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α≤ 0.05) في درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية، لمجالات معايير التميز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

السؤال الرابع:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) في درجات تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمجالات معايير التميّز حسب متغير الرتبة الأكاديميّة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعيارية لدرجات تقدير العمداء، رؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لمعايير التميّز حسب تعزى لمتغير الرتبة الأكاديميّة وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (18).

الجدول18: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات الإستبانة حسب الرتبة الأكاديميّة

المحاور	الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الإطار المفاهيمي للكلية	أستاذ	10	4.78	0.18
	أستاذ مشارك	18	4.76	0.29
	أستاذ مساعد	51	4.57	0.40
	مدرس	34	4.19	0.42
البرامج المقدمة	أستاذ	10	4.74	0.20
	أستاذ مشارك	18	4.60	0.40
	أستاذ مساعد	51	4.48	0.48
	مدرس	34	3.95	0.51
نظام التقييم والتقويم	أستاذ	10	4.67	0.19
	أستاذ مشارك	18	3.65	0.33
	أستاذ مساعد	51	3.42	0.43
	مدرس	34	4.06	0.52
الخبرات الميدانية	أستاذ	10	4.61	0.38
	أستاذ مشارك	18	4.64	0.41
	أستاذ مساعد	51	4.54	0.46
	مدرس	34	4.21	0.50
تأهيل أعضاء هيئة التدريس	أستاذ	10	4.90	0.22
	أستاذ مشارك	18	4.72	0.39
	أستاذ مساعد	51	4.52	0.48
	مدرس	34	4.07	0.56
التنوع	أستاذ	10	4.62	0.34
	أستاذ مشارك	18	4.44	0.39
	أستاذ مساعد	51	4.39	0.60
	مدرس	34	4.05	0.56

الادارة والحوكمة	أستاذ	10	4.59	0.33
	أستاذ مشارك	18	4.41	0.51
	أستاذ مساعد	51	4.38	0.64
	مدرس	34	4.16	0.50
المناخ العام والمواطنة والسلوك	أستاذ	10	4.77	0.27
	أستاذ مشارك	18	4.52	0.39
	أستاذ مساعد	51	4.53	0.58
	مدرس	34	4.15	0.63
المؤشرات	أستاذ	10	4.53	0.19
	أستاذ مشارك	18	4.43	0.54
	أستاذ مساعد	51	4.37	0.57
	مدرس	34	4.03	0.57
الدرجة الكلية	أستاذ	10	4.68	0.11
	أستاذ مشارك	18	4.56	0.37
	أستاذ مساعد	51	4.45	0.41
	مدرس	34	4.08	0.38

يتبين من خلال المتوسطات الحسابيّة السابقة لمعايير التميّز أن هناك فروقاً ظاهرية في درجات تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لمعايير التميّزحسب متغير الرتبة الأكاديميّة، ولفحص دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (19) يبين هذه النتائج .

الجدول19: تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق في درجات المجالات والدرجة الكليّة حسب متغير الرتبة الأكاديمية

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الاطار المفاهيمي للكلية	بين المجموعات	3	5.50	1.83	12.52	0.00
	داخل المجموعات	109	15.96	0.14		
	المجموع	112	21.46	-----		
البرامج المقدمة	بين المجموعات	3	8.94	2.98	13.83	0.00
	داخل المجموعات	109	23.49	0.21		
	المجموع	112	32.44	-----		
نظام التقييم والتقويم	بين المجموعات	3	5.78	1.92	9.99	0.00
	داخل المجموعات	109	21.03	0.19		
	المجموع	112	26.82	-----		
الخبرات الميدانية	بين المجموعات	3	3.22	1.07	4.98	0.00
	داخل المجموعات	109	23.46	0.21		
	المجموع	112	26.68	-----		
تأهيل أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	3	8.33	2.77	11.79	0.00
	داخل المجموعات	109	25.67	0.23		
	المجموع	112	34.00	-----		
التنوع	بين المجموعات	3	4.01	1.33	4.48	0.00
	داخل المجموعات	109	32.50	0.29		
	المجموع	112	36.51	-----		
الإدارة والحوكمة	بين المجموعات	3	1.91	0.63	1.99	0.11
	داخل المجموعات	109	34.84	0.32		
	المجموع	112	36.75	-----		
المناخ العام والمواطنة والسلوك	بين المجموعات	3	4.53	1.51	4.85	0.00
	داخل المجموعات	109	33.96	0.31		
	المجموع	112	38.50	-----		
المؤشرات	بين المجموعات	3	3.43	1.14	3.78	0.01
	داخل المجموعات	109	32.94	0.30		
	المجموع	112	36.37	-----		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3	4.86	1.62	10.89	0.00
	داخل المجموعات	109	16.23	0.14		
	المجموع	112	21.10	-----		

تشير المعطيات الواردة في الجدول (18) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α≤ 0.05) في درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية، لمجالات معايير التميز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية. وكانت الفروق في جميع محاور الدراسة ما عدا محور الإدارة الحوكمة، ولايجاد مصدر هذه الفروق إستخدم إختبار توكي (tukey test) وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (19).

الجدول20: نتائج اختبار توكي لمعرفة الفروق في الدرجات حسب الرتبة الأكاديميّة

المحاور	الرتبة الأكاديمية	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	مدرس
الإطار المفاهيمي لكلية التربية	استاذ		0.02381	0.21429	0.59244*
	استاذ مشارك			0.19048	0.56863*
	أستاذ مساعد				0.37815*
	مدرس				
البرامج المقدمة	استاذ		0.13571	0.25966	0.78908*
	استاذ مشارك			0.12395	0.65336*
	أستاذ مساعد				0.52941*
	مدرس				
نظام التقييم والتقويم	استاذ		0.02346	0.25076	0.61569*
	استاذ مشارك			0.22731	0.59223*
	أستاذ مساعد				0.36492*
	مدرس				
الخبرات الميدانية	استاذ		−0.02857	0.07367	0.40000*
	استاذ مشارك			0.10224	0.42857*
	أستاذ مساعد				0.32633*
	مدرس				
تأهيل أعضاء هيئة التدريس	استاذ		0.17778	0.37059	0.82017*
	استاذ مشارك			0.19281	0.64239*
	أستاذ مساعد				0.44958*
	مدرس				
التنوع	استاذ		0.18413	0.23081	0.57815*
	استاذ مشارك			0.04669	0.39402*
	أستاذ مساعد				0.34734*
	مدرس				
المناخ العام والمواطنة والسلوك	استاذ		0.24722	0.23578	0.62059*
	استاذ مشارك			−0.01144	0.37337*
	أستاذ مساعد				0.38480*
	مدرس				
المؤشرات	استاذ		0.10278	0.16078	0.49412*
	استاذ مشارك			0.05801	0.39134*
	أستاذ مساعد				0.33333*
	مدرس				

تشير المقارنات الثنائية البعدية في الجدول رقم (19) أن الفروق في درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لمعايير التميز حسب متغير الرتبة الأكاديمية كانت بين المبحوثين من حملة درجة أستاذ وبين المدرسين، وكانت بين المبحوثين من حملة درجة أستاذ مشارك وبين المدرسين، وكانت أيضاً بين المبحوثين من حملة درجة أستاذ مساعد وبين المدرسين، ولصالح المبحوثين من حملة الدرجة العلمية الأعلى (أستاذ، أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد) حيث كانت درجة تقديرهم لمعايير التميز هي الأعلى وذلك كما هو واضح من المتوسطات الحسابية لإستجاباتهم .

السؤال الخامس:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في درجات تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمجالات معايير التميز تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعيارية لدرجات تقدير العمداء، رؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لمعايير التميّز تعزى لمتغير سنوات الخبرة وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (20).

الجدول 21: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية حسب سنوات الخبرة

المحاور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الاطار المفاهيمي للكلية	أقل من 5	20	4.22	0.42
	5-10	27	4.44	0.39
	أكثر من 10	66	4.61	0.42
البرامج المقدمة	أقل من 5	20	4.16	0.51
	5-10	27	4.31	0.55
	أكثر من 10	66	4.45	0.52
نظام التقييم والتقويم	أقل من 5	20	4.22	0.41
	5-10	27	4.32	0.44
	أكثر من 10	66	4.44	0.51
	أقل من 5	20	4.34	0.49

الخبرات الميدانية	5-10	27	4.35	0.45
	أكثر من 10	66	4.54	0.49
تأهيل أعضاء هيئة التدريس	أقل من 5	20	4.32	0.54
	5-10	27	4.38	0.54
	أكثر من 10	66	4.53	0.55
التنوع	أقل من 5	20	4.32	0.47
	5-10	27	4.17	0.68
	أكثر من 10	66	4.37	0.54
الادارة والحوكمة	أقل من 5	20	4.27	0.58
	5-10	27	4.28	0.54
	أكثر من 10	66	4.38	0.58
المناخ العام والمواطنة والسلوك	أقل من 5	20	4.35	0.60
	5-10	27	4.35	0.52
	أكثر من 10	66	4.50	0.60
المؤشرات	أقل من 5	20	4.25	0.61
	5-10	27	4.22	0.59
	أكثر من 10	66	4.33	0.54
الدرجة الكلية	أقل من 5	20	4.25	0.39
	5-10	27	4.30	0.41
	أكثر من 10	66	4.45	0.44

يتبين من خلال المتوسطات الحسابيّة السابقة لمعايير التميّز أن هناك فروقاً ظاهرية في درجات تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيّئة التدريسية لمعايير التميّزحسب متغير سنوات الخبرة ولفحص دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (one way anlaysis of variance) والجدول رقم (21) يبين هذه النتائج .

الجدول 22: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق في درجات المجالات والدرجة الكليّة حسب متغير سنوات الخبرة

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الاطار المفاهيمي للكلية	بين المجموعات	2	2.405	1.202	6.938	0.001
	داخل المجموعات	110	19.064	0.173		
	المجموع	112	21.469	-----		
البرامج المقدمة	بين المجموعات	2	1.360	0.680	2.407	0.095
	داخل المجموعات	110	31.084	0.283		
	المجموع	112	32.444	-----		
نظام التقييم والتقويم	بين المجموعات	2	0.864	0.432	1.830	0.165
	داخل المجموعات	110	25.959	0.236		
	المجموع	112	26.823	-----		
الخبرات الميدانية	بين المجموعات	2	1.079	0.539	2.317	0.103
	داخل المجموعات	110	25.606	0.233		
	المجموع	112	26.685	-----		
تأهيل أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	2	0.878	0.439	1.458	0.237
	داخل المجموعات	110	33.128	0.301		
	المجموع	112	34.007	-----		
التنوع	بين المجموعات	2	0.743	0.371	1.142	0.323
	داخل المجموعات	110	35.769	0.325		
	المجموع	112	36.511	-----		
الادارة والحوكمة	بين المجموعات	2	0.301	0.150	0.454	0.636
	داخل المجموعات	110	36.454	0.331		
	المجموع	112	36.755	-----		
المناخ العام والمواطنة والسلوك	بين المجموعات	2	0.672	0.336	0.978	0.379
	داخل المجموعات	110	37.829	0.344		
	المجموع	112	38.501	-----		
المؤشرات	بين المجموعات	2	0.315	0.158	0.480	0.620
	داخل المجموعات	110	36.060	0.328		
	المجموع	112	36.375	-----		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2	0.763	0.381	2.062	0.132
	داخل المجموعات	110	20.341	0.185		
	المجموع	112	21.104	-----		

تشير المعطيات الواردة في الجدول (21) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية، لمجالات معايير التميز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق في محور الإطار المفاهيمي

لكلية التربية، ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخدم إختبـــار (tukey test) جـــدول رقـــم (22).

الجدول 23: نتائج اختبار توكي للفروق في الدرجات حسب سنوات الخبرة

المحاور	سنوات الخبرة	أقل من 5	10−5	أكثر من 10
الاطار المفاهيمي لكلية التربية	أقل من 5		−0.22116	−0.38615*
	10−5			−0.16498
	أكثر من 10			

تشير المقارنات الثنائية البعدية في الجدول رقم (22) أن الفروق في درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لمجالات معايير التميز في محور الإطار المفاهيمي لكلية التربية حسب متغير سنوات الخبرة كانت بين المبحوثين ذوي سنوات الخبرة الأقل من 5 سنوات والأكثر من 10 سنوات، ولصالح المبحوثين الأكثر خبرة (الأكثر من 10 سنوات) حيث كانت درجة تقديرهم لمحورالإطار المفاهيمي هي الأعلى، وذلك كما هو مبيّن من خلال المتوسطات الحسابية لاجاباتهم .

السؤال السادس:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في درجات تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمجالات معايير التميز تعزى لمتغيرالجامعة ؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعيارية لدرجات تقدير العمداء، رؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لمعايير التميّز حسب متغير الجامعة وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (20).

الجدول 24: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات الإستبانة حسب متغير الجامعة

المحاور	الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الاطار المفاهيمي للكلية	الخليل	17	4.33	0.52
	بيت لحم	12	4.32	0.47
	القدس	17	4.66	0.39
	النجاح	33	4.45	0.36
	بير زيت	7	4.71	0.23
	العلوم التربوية	27	4.57	0.47
البرامج المقدمة	الخليل	17	4.21	0.56
	بيت لحم	12	4.15	0.59
	القدس	17	4.52	0.43
	النجاح	33	4.27	0.63
	بير زيت	7	4.45	0.42
	العلوم التربوية	27	4.50	0.43
نظام التقييم والتقويم	الخليل	17	4.08	0.55
	بيت لحم	12	4.25	0.48
	القدس	17	4.56	0.44
	النجاح	33	4.40	0.52
	بير زيت	7	4.41	0.47
	العلوم التربوية	27	4.41	0.41
الخبرات الميدانية	الخليل	17	4.35	0.60
	بيت لحم	12	4.34	0.54
	القدس	17	4.60	0.45

	النجاح	33	4.37	0.52
	بير زيت	7	4.44	0.43
	العلوم التربوية	27	4.59	0.37
تأهيل أعضاء هيئة التدريس	الخليل	17	4.40	0.51
	بيت لحم	12	4.13	0.48
	القدس	17	4.55	0.46
	النجاح	33	4.44	0.67
	بير زيت	7	4.48	0.44
	العلوم التربوية	27	4.56	0.49
التنوع	الخليل	17	4.17	0.52
	بيت لحم	12	4.17	0.60
	القدس	17	4.57	0.39
	النجاح	33	4.25	0.72
	بير زيت	7	4.30	0.49
	العلوم التربوية	27	4.37	0.45
الإدارة والحوكمة	الخليل	17	3.80	0.92
	بيت لحم	12	4.42	0.39
	القدس	17	4.68	0.41
	النجاح	33	4.23	0.53
	بير زيت	7	4.42	0.38
	العلوم التربوية	27	4.46	0.38
المناخ العام	الخليل	17	4.16	0.70
	بيت لحم	12	4.29	0.78

والمواطنة والسلوك	القدس	17	4.55	0.54
	النجاح	33	4.45	0.43
	بير زيت	7	4.60	0.42
	العلوم التربوية	27	4.51	0.62
المؤشرات	الخليل	17	3.82	0.75
	بيت لحم	12	4.05	0.58
	القدس	17	4.64	0.34
	النجاح	33	4.25	0.57
	بير زيت	7	4.51	0.21
	العلوم التربوية	27	4.40	0.45
الدرجة الكلية	الخليل	17	4.12	0.51
	بيت لحم	12	4.22	0.42
	القدس	17	4.59	0.36
	النجاح	33	4.33	0.47
	بير زيت	7	4.47	0.25
	العلوم التربوية	27	4.48	0.34

يتبين من خلال المتوسطات الحسابيّة السابقة لمعايير التميّز أن هناك فروقاً ظاهرية في درجات تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيّئة التدريسية لمعايير التميّزحسب متغير الجامعة ولفحص دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (one way anlaysis of variance) والجدول رقم (21) يبين هذه النتائج .

الجدول 25: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق في درجات المجالات والدرجة الكليّة حسب متغير الجامعة

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الاطار المفاهيمي للكلية	بين المجموعات	5	1.758	0.352	1.909	0.099
	داخل المجموعات	107	19.711	0.184		
	المجموع	112	21.469	-----		
البرامج المقدمة	بين المجموعات	5	2.154	0.431	1.522	0.189
	داخل المجموعات	107	30.290	0.283		
	المجموع	112	32.444	-----		
نظام التقييم والتقويم	بين المجموعات	5	2.063	0.413	1.783	0.122
	داخل المجموعات	107	24.760	0.231		
	المجموع	112	26.823	-----		
الخبرات الميدانية	بين المجموعات	5	1.426	0.285	1.208	0.310
	داخل المجموعات	107	25.259	0.236		
	المجموع	112	26.685	-----		
تأهيل أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	5	1.847	0.369	1.229	0.301
	داخل المجموعات	107	32.159	0.301		
	المجموع	112	34.007	-----		
التنوع	بين المجموعات	5	1.889	0.378	1.167	0.330
	داخل المجموعات	107	34.623	0.324		
	المجموع	112	36.511	-----		
الادارة والحوكمة	بين المجموعات	5	6.941	1.388	4.982	0.000
	داخل المجموعات	107	29.814	0.279		
	المجموع	112	36.755	-----		
المناخ العام والمواطنة والسلوك	بين المجموعات	5	1.974	0.395	1.157	0.335
	داخل المجموعات	107	36.527	0.341		
	المجموع	112	38.501	-----		
المؤشرات	بين المجموعات	5	6.565	1.313	4.713	0.001
	داخل المجموعات	107	29.809	0.279		
	المجموع	112	36.375	-----		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5	2.484	0.497	2.855	0.018
	داخل المجموعات	107	18.619	0.174		
	المجموع	112	21.104	-----		

تشير المعطيات الواردة في الجدول (24) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية، لمجالات معايير التميز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجامعة، وكانت الفروق في محوري الإدارة والحوكمة والمؤشرات، ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخرج اختبار توكي وذلك كما هو مبيّن في الجدول رقم (25).

الجدول 26: نتائج اختبار توكي للفروق في الدرجات حسب متغير الجامعة

المحاور	الجامعة	الخليل	بيت لحم	القدس	النجاح	بير زيت	العلوم التربوية
الادارة والحوكمة	الخليل		−0.61786*	−0.87521*	−0.42619	−0.62143	−0.65619*
	بيت لحم			−0.25735	0.19167	−0.00357	−0.03833
	القدس				0.44902	0.25378	0.21902
	النجاح					−0.19524	−0.23000
	بير زيت						0.03476
	العلوم التربوية						
المؤشرات	الخليل		−0.22817*	−0.81478*	−0.42767	−0.68452	−0.58095*
	بيت لحم			−0.58660	−0.19949	−0.45635	−0.35278
	القدس				0.38711	0.13025	0.23382
	النجاح					−0.25685	−0.15328
	بير زيت						0.10357
	العلوم التربوية						

تشير المقارنات الثنائية البعدية في الجدول رقم (25) أن الفروق في درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لمجالات معايير التميز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في محوري الإدارة والحوكمة والمؤشرات حسب متغير الجامعة كانت بين المبحوثين من جامعة الخليل وجامعة بيت لحم ولصالح بيت لحم، وبين المبحوثين من جامعة الخليل وجامعة القدس ولصالح جامعة القدس، وبين المبحوثين من جامعة الخليل وكلية العلوم التربوية ولصالح كلية العلوم التربوية، حيث كانت درجة تقديرهم لمحوري الإدارة والحوكمة والمؤشرات هي الأعلى.

السؤال السابع : ما معايير التميّز المقترحة لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء متطلبات المدرسة الفاعلة؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات والإنحرافات المعيارية والأهميّة النسبيّة لدرجة تقدير المبحوثين لمجالات الإستبانة والدرجة الكليّة كما هو مبين في الجدول رقم (27)

الجدول 27: المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، ودرجات الأهميّة النسبية لمجالات الإستبانة والدرجة الكليّة

المحاور	الأعداد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الأهميّة النسبيّة
1- الإطار المفاهيمي	113	4.50	0.43	90.0
2- الخبرات الميدانية	113	4.46	0.48	89.2
3- تأهيل أعضاء هيئة التدريس	113	4.45	0.55	89.0
4- المناخ العام والمواطنة والسلوك	113	4.44	0.58	88.8
5- نظام التقييم والتقويم	113	4.37	0.48	87.4
6- البرامج المقدمة	133	4.36	0.53	87.2
7- الإدارة والحوكمة	113	4.34	0.57	86.8
8- التنوع	113	4.32	0.57	86.4
9- المؤشرات	113	4.29	0.56	85.8
الدرجة الكلية	113	4.38	0.43	87.6

تبيّن من خلال الجدول رقم (27) أن درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسية، لمجالات معايير التميز كانت عالية لجميع المجالات؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة (4.38)، وقد جاء في مقدمة هذه المجالات، الإطار المفاهيمي لكلية التربية حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (4.50)، فالخبرات الميدانيّة (4.46)، فتأهيل أعضاء هيئة التدريس(4.45) تلاها المناخ العام والمواطنة والسلوك (4.44)، فنظام التقييم والتقويم (4.37)، فالبرامج المقدمة (4.36) فالادارة والحوكمة (4.34)، فالتنوع (4.32)، وأخيراً المحور الخاص بالمؤشرات (4.29)؛ مما يشير إلى أن العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسيّة، قد أعطوا درجات تقدير عاليّة لجميع المجالات كمعايير من معايير التميّز .

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل تفسير النتائج التي توصلت اليها الدراسة، في ضوء أسئلتها ومقارنة هذه النتائج من حيث إختلافها أو إتفاقها مع الدراسات السابقة، ثم تقديم بعض التوصيات في ضوء ما تم التوصل اليه من نتائج.

مناقشة السؤال الأول: "ما مجالات معايير التميّز لإعداد المعلمين في كليات التربية عالميّا"؟

بعد مراجعة الأدبيات السابقة المتعلقة بالتميّز ومجالاته، تم تحديد تسعة مجالات للتميّز وهي:

الإطار المفاهيمي، البرامج المقدمة، نظام التقييم والتقويم، الخبرات الميدانيّة، تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية، التنوع، الإدارة والحوكمة، المناخ العام والمواطنة والسلوك المؤشرات، والتي تم إقتراحها لتكون المعايير الرئيسيّة للتميّز في هذه الدراسة

أولاً: الإطار المفاهيمي

كيف يؤكد الإطار المفاهيمي على الرؤية المشتركة لدى الأعضاء، ويعكس التوجهات العامة لبرامجها، والأسس الفكرية، والمعايير المعتمدة التي تميز خريجيها عن أقرانهم من خريجي الكليات المناظرة.

ثانياً: (البرامج المقدمة) معارف الطلبة المعلمين،ومهاراتهم، وإتجاهاتهم المهنية

كيف تزود كلية التربية الطلبة–المعلمين بما يلزمهم؛ لاثبات تمكنهم وحسن توظيفهم لمعارفهم التخصصية، ومهاراتهم، وإتجاهاتهم المهنية؛ في دعم وتعلم كافة التلاميذ في المدارس الفاعّلة.

ثالثاً: نظام التقييم والتقويم

كيف تصل الكلية إلى النتائج المؤثرة في تعلم الطلبة، من خلال نظام تقييم يتصف بالإتساق، والدقة، والنزاهة والذي يقوم بجمع وتحليل البيانات، عن مدى تأهيل المدرسين وأداء الطلبة المعلمين، والخريجين، بالإضافة إلى عمليات تقويم وتحسين الكلية لبرامجها.

رابعاً: الخبرات الميدانية

كيف تقوم الكلية بالتعاون مع المدارس التطبيقية بتصميم، وتنفيذ، وتقويم الخبرات الميدانية، مما يجعل الطلبة المعلمين قادرين على تطوير واظهار معارفهم، ومهاراتهم وتكوينهم الوجداني؛ بما يمكنهم من مساعدة كافة التلاميذ على التعلم.

خامساً: تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية

كيف يتميز أعضاء هيئة التدريس بالمستوى العالي من التأهيل، وتُمثل أداءاتهم صورا نموذجية للممارسات المهنية في مجالات العمل العلمي، وكيف تعمل الكلية على تقييم أداءاتهم بشكل ممنهج وتيسر لهم فرص النمو المهني المتواصل.

سادساً: التنوع

كيف تقوم الكلية بتصميم، وتنفيذ، وتقييم المناهج والخبرات الميدانية للطلبة المعلمين لتمكنهم من مساعدة كافة التلاميذ على التعلم، وتطبيق المهارات المهنية للتعامل مع مجموعات متنوعة سواء على مستوى أعضاء هيئة التدريس، أقرانهم، والتلاميذ في المدارس.

سابعاً: الإداره والحوكمة

كيف تؤكد الكلية على امتلاكها لعناصر القيادة، السلطة، الميزانيات،التسهيلات والموارد بما فيها تقنيات المعلومات بما يمكنها من إعداد الطلبة – المعلمين لاستيفاء المعايير المهنية والمعايير الجامعية المحددة في رسالة الكلية وفكرها.

ثامناً: المناخ العام والمواطنة والسلوك

كيف توفر الكلية مناخا مناسبا للتدريس، والتعلم، والعلاقات الايجابية، وتعمل على تطوير سلوك أخلاقي وقانوني، وعلى تطوير مهارات القدرة على إتخاذ القرارات والمواطنة المسؤولة.

تاسعاً: المؤشرات

تحدد الكليّة مؤشرات لمستوى النوعيّة في أدائها مثل السمعة الأكاديمية للكلية، إختيار الطلبة، نسبة الطلبة إلى عضو هيئة التدريس، معدل الإنفاق الكلي على كل طالب،

معدل الإنفاق على البحوث، معدل الإنفاق على التسهيلات، نتائج الأبحاث، درجة تنافسية الخريج في سوق العمل علاقة الكلية بمؤسسات تربوية عالمية.

مناقشة السؤال الثاني"ما درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام،وأعضاء الهيئة التدريسية لمجالات معايير التميّز"؟

تُبين النتائج أن تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لمجالات معايير التميز، كانت عالية لجميع المجالات، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.38) وبأهميّة نسبيّة (87.6) مما يشير إلى أن العمداء ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية قد أعطوا درجات تقدير عاليّة لجميع المجالات التسعة كمعايير من معايير التميّز.

وكان في مقدمة هذه المجالات الإطار المفاهيمي لكلية التربيّة حيث بلغت درجة أهميته على الدرجة الكلية (90.0) ويرجع السبب كما ترى الباحثة إلى أهمية الإطار المفاهيمي باعتباره الموجّه للبرامج، والخدمات، وعمليات التقييم، وهو المؤشر لمدى الإلتزام بتطبيق المعايير، ومدى تناسق هذه المعايير وترابطها مع رسالة كلية التربيّة وفلسفتها، ونشير هنا الى أهميّة إجراء عمليّات التقييم المستمره للمفاهيم؛ لإعادة النظر في دور كليات التربيّة؛ لإعداد معلمين جدد لعصر جديد، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Rogers,A. et al.,2011) التي أشارت الى ضرورة إحداث تغيير مؤسسي في كليات التربيّة في الجامعات الأمريكية، وهذا التغيير يعني التميز في العمل الفردي التعديلات على المناهج التحولات التنظيمية في برامج التعليم والتعلم، الثقافة، العلاقات الخارجية، والتقييم المستمر بالإضافة إلى ضرورة إلتزام الجامعة بمعايير إعداد المعلمين، وتتفق أيضاً مع نتيجة دراسة (الشرعي، 2009) التي أشارت الى ضرورة التجديد المستمر في محتويات برامج إعداد المعلمين في ضوء متطلبات معايير الإعتماد العالميّة.

فقرات مجال الإطار المفاهيمي: وتبين أن أعلى الدرجات أهمية لهذا المجال كانت الفقرة التي تنص على "تتصف فلسفة الكلية بالوضوح"، حيث بلغت درجة أهميتها (94.8) وترى الباحثة أن السبب يرجع إلى الدور الحيوي الذي تلعبه الفلسفة في تميّز الكليّة؛ فهي إدراك

ذكي معمق على المستوى الإنتولوجي؛ لفهم البنيّة الأصليّة للأشياء وتجسيد المعنى لها مما يؤدي الى تحقيق التقدم والتطور في النظم التربويّة، لأنها تقود للوضوح، واتساع دائـرة الفهم الهدفي، وتعتبر الفلسفة التطور الطبيعي لكيفيّة الإنتقال من الوضع القائم إلى حيث يجب أن نكون، إتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Kirk ,2007) في أن إعـداد المعلمين يعد من الأساسيات التي تؤثر في مستقبل التعليم المحلي والعالمي وبنيتـه، وأن الاختلاف في الثقافات، والفلسفات، والإستراتيجيات التي يواجها الطالب –المعلم، يمكـن استخدامها لمواجهة متطلبات تربيّة المعلمين، للوصول إلى فهم أعمق لأهـم التطبيقـات العالمية في هذا المجال.

أما فيما يتعلق بمجال البرامج المقدمة: تبين أن درجات تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لفقرات مجال البرامج المقدمة كانت عاليّة؛ حيث بلغت درجـة أهميتها على الدرجة الكليّة (88.6) وكانت أعلى الدرجات أهميّة الفقرة التي تنص على: "تكسب البرامج التعليمية الطلبة المهارات التكنولوجية والإتـصالات (ICT) وتوظيفهـا" حيث بلغت درجة أهميتها (93.4).

وتعزو الباحثة السبب في أهمية ذلك إلى دور التكنولوجيا والعلم في العصر الألفـي فهما النواة الحقيقيّة للتغير في المجتمعات المعاصرة، وضرورة إعداد المعلم وفقاً لأنمـاط سلوكيّة جديدة ومهارات تمكّنه من الوصول للمعلومات، وإدارة تدفقها، وتقييمها نقدياً، لسد الفجوة الرقميّة، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (كنعان، 2009) من حيـث السمات والمواصفات الخاصة لمعلم المستقبل ومتطلبات إعداده؛ في ضـوء المتغيـرات العالميّة، وتبدل أدواره في عصر التكنولوجيا، فـي ضـوء الأدوار التربويّـة الجديـدة للمعلمين، واتفقت نتيجة الدراسة أيضاً مع نتيجة دراسة كويك (Quek,2009) بـضرورة التركيز على تكنولوجيا المعلومات، والإتصالات، والمعرفة المكثفة؛ للحـد مـن فجـوة الإنجاز العلمي، ومحو الأمية التكنولوجية، واتفقت أيضاً مع نتيجـة دراسـة (الـشرعي، 2009) التي أشارت إلى ضرورة توظيف التقنيات الحديثة في طرق التدريس.

أما فيما يتعلق بمجال نظام التقييم والتقويم: تبين أن درجات تقدير العمـداء، ورؤسـاء الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسية لفقرات مجال التقييم والتقويم كانت عاليّة؛ حيث بلغـت

درجة أهميتها على الدرجة الكليّة (87.4) وكانت أعلى الدرجات أهميّة الفقرة "تـستخدم الكلية نظام تقويمي بحيث تظهر الصلة بين أداء الطلبة المعلمين ونجـاحهم فـي إجتيـاز البرنامج، ونجاحهم داخل الفصول الدراسيّة في المدارس الفاعلة "حيـث بلغـت درجـة أهميتها (93.4) ويرجع السبب في أهمية ذلك إلى ضرورة إعتماد نظام تقويم نظمي؛ قائم على مبدأ التربيّة المعياريّة؛ بمعنى إعتماد أسس معياريّة قابلة للقياس الكمـي والنـوعي بهدف ضبط الجودة، وأيضاً إعتماد مبدأ التربيّة الإنجازيّة بمعنى تربيّة المعلمين على ثقافة التميّز في الأداء، وإدارة التحديات، وتحمل المسئوليّة، والبعد عن السرد والتلقين، إتفقـت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Rogers, et al., 2011) بأهميّة إصلاح التعليم من خلال ردم الهوة بين التعليم في المدارس، والتدريس في الجامعات مـن خـلال العمـل، والشراكة القائمة على التعاون.

أما فيما يتعلق بمجال الخبرات الميدانيّة: تبين أن درجات تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسية لفقرات مجال الخبرات الميدانيّة كانت عاليّة؛ حيث زادت درجة أهميتها للدرجة الكليّة على (89.2)، وكانت أعلى الـدرجات أهميّـة الفقـرة " يتـرجم البرنامج نظريات ومفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي عملي" حيث بلغت درجة أهميتهـا (90.8)، وترى الباحثة أن السبب يعود إلى أهمية التربية العملية؛ على اعتبار أنها نقطـة الإرتكاز في الإعداد التربوي، من حيث كونها تدريباً عملياً علـى أرض الواقـع، لـردم الفجوة الكبيرة بين ما يمر به الطلبة من خبرات إثناء مرحلة الإعداد، وما يواجهونه فـي حياتهم العملية من مواقف ومستجدات، فالتجارب أثبتت أن الكفاءة في التدريس ليست رهناً بالإعداد الذي يجري داخل جدران كليات التربية وإنما هو رهن بمتغيرات أخرى كثيـرة يعتبر الإعداد نفسه جزءاً منها، واتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة زقـوت (2010) بضرورة التركيز على الإعداد العملي الميداني للطالب –المعلم، بالإضافة إلى ضـرورة التنسيق بين فعاليات كل من سوق العمل والتعليم العالي .

واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة (Bishop, Sittason (2007، حيث أشارت إلى ضرورة تدريس الطلبة – المعلمين بفعالية؛ من خلال مقررات دراسية تراعي احتياجات المدارس في القرن الحادي والعشرين، واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسـة (محمـود، 2010) التـي

توصلت إلى ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد الطلبة- المعلمين في بيئة تتسم بتعدد وتعقد المتغيرات الفاعلة فيها.

أما فيما يتعلق بمجال تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنيّة: تبين أن درجات تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية، لفقرات مجال تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنيّة كانت عاليّة؛ حيث بلغت درجة أهميتها للدرجة الكليّة (89.0) وكانت أعلى الدرجات أهميّة الفقرة "يساهم أعضاء الهيئة التدريسة بفاعّلية في أنشطة بحثية أصيلة لخدمة المجتمع والإنسانية"، حيث بلغت درجة أهميتها (92.4).

وترى الباحثة أن السبب يرجع إلى أهميّة البحث العلمي؛ كونه مهمة رئيسية من مهمات أعضاء هيئة التدريس، وهو موضوع التقدير الأعلى في سلم القيم الجامعية، لدى معظم الجامعات العالميّة المرموقة، فهناك تعاون بين الجامعات فيما يتعلق في البحث العلمي والمؤسسات الإنتاجية من خلال مراكز التميّز الموجودة في داخل الجامعات، ومن خلال التفاعل والإرتباط بين علماء الصناعة والباحثين في والجامعات، تحتل عملية نقل التقانة مكانتها اللائقة، ونتيجة لذلك تصبح الصناعة لدى الدول المتقدمة قادرة على المنافسة العالمية؛ وينعكس ذلك على التنميّة الشاملة وإحداث النقلة النوعيّة في المجتمع.

إتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Rogers, et al., 2011) بأن مبادرات الإصلاح تجري في جميع الجامعات الأمريكيّة وتحمل وعودا بالإستدامه، من خلال الإلتزام القائم على الممارسة البحثية واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة (Elen, et al.,2007)، حيث خلصت الدراسة إلى أن دور المدرسين لا يقتصر على إنجاز الأبحاث، وإنما يعد التركيز على عرض نتائج أبحاثهم على بقية زملائهم، وسيلة لتقييم النتائج ومناقشتها وتطبيق نتائجها عمليا، وأن البحث يوفر للطلبة بيئة أكاديمية غنية تختلف عما ألفوه في مراحل التعليم السابقة.

أما فيما يتعلق بمجال التنوع: تبين أن درجات تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسية لفقرات مجال التنوع كانت عاليّة؛ حيث بلغت درجة أهميتها للدرجة الكليّة (88.8)، وكانت أعلى الدرجات أهميّة الفقرة التي تنص على: "تعمل الكلية على تأكيد

الإحترام للثقافات العالمية وتقدير التنوع الثقافي " حيث بلغت درجة أهميتها (89.8)؛ ويرجع السبب في رأي الباحثة إلى تذوت العاملين في كليات التربيّة للمنظومة القيميّة والأخلاقيّة لسماحة العقيدة الإسلاميّة؛ إذ أن الإسلام كان أول دعوة للعالميّة قائمة على العدل، الإحترام، الحريّة، والتسامح، وتجسد ذلك بقول الحق تبارك وتعإلى:"وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين"، والآية الكريمة "وخلقناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم"، **(صدق الله العظيم).**

أما فيما يتعلق بمجال الإدارة والحوكمة: تبين أن درجات تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسية لفقرات مجال الإدارة والحوكمة كانت عاليّة؛ حيث بلغت درجة أهميتها على الدرجة الكليّة (86.8) وكانت أعلى الدرجات أهميّة الفقرة "يوجد معايير تميّز معلنة لقبول الطلبة بما يتناسب مع الإطار المفاهيمي للكليّة " حيث بلغت درجة أهميتها (91.0)، وترى الباحثة أن سياسة القبول في كليات التربية تعبر عن مدى إيمان هذه الكليات بقدرتها على ترجمة الرؤى والأهداف إلى واقع ملموس, عن طريق إختيار واجتذاب أفضل العناصر الطلابية إلى كليات التربية، وانتقاء معلمي المستقبل وفق معايير عالميّة محددة، وقد أكدت الدراسات على خطأ الإعتماد على المعدل كمعيار وحيد، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (زقوت، 2010) بضرورة وضع معايير محددة لاختيار الطلبة– المعلمين؛ فشخصيّة الطالب تحتل المقام الأول.

واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة (Roberts & Dyre, 2007) حيث قدّما قائمة من الخصائص يستطيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات من خلالها تصميم برامج إعداد الطلبة – المعلمين، ومن خلالها تم تسليط الضوء على خصائص هامه يجب أن تتوفر في المعلم الفعّال.

أما فيما يتعلق بمجال المناخ العام والمواطنة والسلوك: تبين أن درجات تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسية لفقرات مجال المناخ والمواطنة والسلوك كانت عاليّة؛ حيث بلغت درجة أهميتها للدرجة الكليّة (88.8) وكانت أعلى الدرجات أهميّة

الفقرة "لا يوجد ما يدل على أن الكلية تمارس أو تسمح بأي نوع من التحيــزّ والإنحيــاز" حيث بلغت درجة أهميتها (91.0).

وترى الباحثة أن السبب يرجع إلى حرص الأكاديمين في كليات التربية على توفير المناخ العلمي للطلبة وتوفير أجواء يسودها الإحترام والتقدير والثقة، واتفقت نتيجة هــذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Roberts & Dyre,(2007) حيث أشارت إلى تطوير قائمــة من الخصائص التي يستطيع أعضاء هيئة التدريس من خلالها تــصميم بــرامج إعــداد خريجيهم وتتمثل في تشجيع الطلبة وإرشادهم والإهتمام بهم، وتحسين سلوكياتهم، وتلبيــة إحتياجاتهم، وعلاقات التواصل الحسنة مع الطلبة، وأولياء الأمور، والإدارة، والــزملاء، والمعلمين، وإظهار الإتجاهات الإيجابية نحو مهنــة التعلــيم والحمــاس لهــا والإلتــزام بأخلاقياتها، وإثارة دافعية الطلبة، وتحسين ثقتهم بأنفسهم، واتفقت نتيجة هذه الدراسة أيضاً مع نتيجة دراسة (Tahir& Hamdan, 2009)، حيث بينت أن سمات المدراء تؤثر على إلتزام المعلمين تجاه المدرسة وأدائهم، وفاعلية المدرسة، ومستوى الطلبة فيها.

أما فيما يتعلق بمجال المؤشرات: تبين النتائج أن درجات تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسية لفقرات مجال المؤشرات كانت عاليّة؛ حيث بلغت درجة أهميتها للدرجة الكليّة (92.8) وكانت أعلى الدرجات أهميّة "السمعة الأكاديمية للكلية"، حيث بلغت درجة أهميتها (85.8) ويرجع السبب في أهمية ذلك؛ إلى دور سمعة الجامعة في حصولها على إعتراف دولي، ومحلي وإعطاء خريجيها الأولويّة بالنسبة للتوظيف، وفي زيادة الإقبال على الدراسة فيها، بالإضافة إلى مساهمتها في إحتلالها مكانة متميّزه بين الجامعات واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج التصنيفات العالمية للكليات والجامعات، مثل تصنيف جامعة شنغهاي (Shanghai Ranking,2011) والتصنيف الأوروبي (EUA,2011) للتصنيف العالمي للجامعات، وتصنيف مجلة (US.NEWS.2011) حيث ركزت جميعها على إعطاء أولوية خاصة للسمعة الأكاديميّة.

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha\geq$ 0.05) في درجات تقدير العمداء، رؤساء الأقسام، أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمجالات معـــايير التميـــز حـــسب المسمى الوظيفي"؟

تم إستخدام اختبار تحليل التباين الأحـــادي (one way anlaysis of variance) لمعرفة الفروق في درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام وأعــضاء الهيئـــة التدريـــسية، لمجالات معايير التميز حسب متغير المسمى الوظيفي، وتبين من نتيجة التحليـــل بأنـــه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha\geq$ 0.05) في درجـــة تقـــدير العمـــداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية، لمجالات معايير التميز لإعداد المعلمين فـــي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق تذكر، قد يعود إلى رغبة العاملين في كليات التربيّة في أداء رسالتهم على أكمل وجه، والرغبة في التحسين والتطوير، هي ذاتها لدى عـــضو هيئة التدريس والإداري، تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عقل (2005)، حيث أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير العمداء، ورؤســـاء الأقـــسام، ومدراء الوحدات لمعايير التميّز تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، واختلفـــت نتيجـــة هـــذه الدراسة مع نتيجة دراسة (عبد اللات، 2009) التي أشارت الى وجود فروق فرديّة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

السؤال الرابع : ""هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha\geq$ 0.05) في درجات تقدير العمداء، رؤســـاء الأقـــسام، أعـــضاء هيئـــة التدريس في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمجالات معايير التميـــز حسب الرتبة الأكاديمية؟

تبين من خلال التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مـــستوى ($\alpha\geq$ 0.05) في درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية، لمجـــالات معـــايير

التميز تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية. وكانت الفروق في جميع محاور الدراسة ما عـدا محور الإدارة الحوكمة، ولايجاد مصدر هذه الفروق إستخدم إختبار توكي(tukey test)

وأشارت المقارنات الثنائية البعدية أن الفروق في درجة التقدير لمجـالات معـايير التميز، حسب متغير الرتبة الأكاديمية كانت بين المبحوثين من حملة درجـة أسـتاذ وبـين المدرسين، وكانت بين المبحوثين من حملة درجة أستاذ مشارك وبين المدرسـين، وكانـت أيضاً بين المبحوثين من حملة درجة أستاذ مساعد، وبين المدرسين، ولصالح المبحوثين من حملة الدرجة العلمية الأعلى (أستاذ، أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد)، الذين كانـت درجـة تقديرهم لمعايير التميز هي الأعلى.

ويرجع السبب كما ترى الباحثه بأن خبراتهم العلميّة وقد تكـون الإداريـه أيـضاً جعلتهم أكثر إنفتاحاً على التجارب العالميّه المتعلقة بالمنافسة والنوعيّة، كونهم الأكثر قدرة على استشعار الحاجات والخاصيّات النامية في النظام التربـوي، واتفقـت نتيجـة هـذه الدراسة مع نتيجة دراسة عبد اللات (2009) حيث توصلت الدراسة بأن هنـاك فـروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير العمداء وأعضاء هيئة التدريس ورؤسـاء الأقـسام لمعايير التميّز للمدرس الجامعي في الجامعات الأردنيّة، تعزى لمتغير الرتبة الأكاديميّة.

السؤال الخامس: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات تقدير العمداء، رؤساء الأقسام، أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمجالات معايير التميز تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟"

أشار التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المـستوى ($\alpha \leq 0.05$) فـي درجة تقدير العمداء ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية، لمجالات معـايير التميـز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخبـرة. وكانت الفروق في محور الإطار المفاهيمي لكلية التربية، ولإيجاد مـصدر هـذه الفـروق إستخرج اختبار توكي(tukey test) لمعرفة الفروق في درجة التقدير لمجـالات معـايير التميز حسب متغير سنوات الخبرة.

وتبين أن الفروق في درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعــضاء الهيئــة التدريسية، لمجالات معايير التميز في محور الإطار المفاهيمي لكلية التربية، تعــزى لمتغير سنوات الخبرة، كانت بين المبحوثين ذوي سنوات الخبرة الأقل من 5 سنوات، والأكثر من 10 سنوات، لصالح المبحوثين الأكثر خبرة (الأكثر مــن 10 ســنوات)، حيث كانت درجة تقديرهم لمحور الإطار المفاهيمي لكلية التربية هي الأعلى، وذلــك كما هو واضح من المتوسطات الحسابية لإستجاباتهم

والسبب في ذلك كما ترى الباحثة قد يعود إلى كونهم الأكثر خبرة ودرايــة فــي العملية التعليمية، من خلال قيامهم بالأبحاث العلميــة، والمــشاركة فــي المــؤتمرات العلمية، وإجازات التفرغ العلمي، أصبحوا أكثر حاسيّة واهتمامــا بمــسائل الجــودة والنوعية، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (عبــد الــلات، 2009) التــي أشارت إلى وجود فروق فرديّة تعزى لسنوات الخبرة، واختلفت مــع نتيجــة دراســة الورثان (2010) التي أشارت إلى عدم وجود فروق فرديّة تعــزى لمتغيــر ســنوات الخبرة.

السؤال السادس: ""هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات تقدير العمداء، رؤســاء الأقــسام، أعــضاء هيئــة التدريس في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمجالات معايير التميــز تعزى لمتغير الجامعة؟".

وتبين من التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير العمداء ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية، لمجالات معايير التميــز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجامعة. وكانت

الفروق في محوري الإدارة والحوكمة والمؤشرات، ولايجاد مصدر هذه الفروق استخرج اختبار توكي (tukey test).

وتشير المقارنات الثنائية البعدية إلى الفروق في درجة تقدير العمـداء، ورؤسـاء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية، لمجالات معايير التميز حيث أتت هذه الفـروق فـي محوري الإدارة والحوكمة، والمؤشرات، وكانت بين المبحوثين مـن جامعـة الخليـل، وجامعة بيت لحم ولصالح جامعة بيت لحم، وبين المبحوثين من جامعة الخليل وجامعـة القدس ولصالح جامعة القدس، وبين المبحوثين من جامعة الخليل وكلية العلوم التربويـة، ولصالح كلية العلوم التربوية، الذين كانت درجة تقديرهم لمحـوري الإدارة والحوكمـة، والمؤشرات هي الأعلى.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن كلية العلوم التربويّة تابعة لوكالة الغوث الدوليّة، وتعمل على تطبيق معايير الجوده والنوعيّة منذ وقت طويل، أما بالنسبة لجامعـة الخليـل فـإن الأعباء الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس فيها أكثر؛ بسبب الأعداد الكبيرة للطلبة، وقلة عدد عضاء هيئة التدريس؛ ويعكس هذا قلة إهتمامهم بمعايير الجودة, واتفقت نتيجـة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (علاونه، 2008) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) تعزى لمتغير الجامعة، وإختلفت نتيجـة هـذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الورثان، 2010) التي توصلت الى عدم وجود فروق فرديّـة تعزى لمتغير الجامعة.

السؤال السابع: "ما معايير التميّز المقترحة لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء متطلبات المدرسة الفاعلـة فـي القـرن الحادي والعشرين"؟

بما أن درجات تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريـسيّة كانـت عالية لجميع المجالات حيث بلغت درجة أهميتها على الدرجة الكلية (88.4) فقـد تـم اقتراح هذه المجالات لتكون معايير تميّز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية وهي كما يلي:

أولاً: الإطار المفاهيمي لكلية التربية

1 تتصف فلسفة الكلية بالوضوح

2 تتسق رؤية الكلية مع رؤية الجامعة

3 تعرفّ الكلية رؤيتها لجميع عناصر النظام التعّليمي

4 يتضمن الإطار المفاهيمي للكلية وصفا محددا لمواصفات خريجيها

5 تتضح رؤية الكلية في كافة أنشطة الكلية وبرامجها

6 تتصف رؤية الكلية بالمرونة وفق ما يستجد من تغيرات

7 تحافظ الكليّة على معايير نوعيّة متميّزة في برامجها تحقق رؤية الكليّة

ثانياً: معيار (البرامج المقدمة) معارف الطلبة المعلمين، ومهاراتهم، وإتجاهاتهم المهنية واشتمل على المؤشرات التالية:

1 تتسق برامج الكلية وخططها مع فلسفتها التربوية (إطارها المفاهيمي)

2 ترتبط البرامج التعليمية التي تقدمها الكلية بسوق العمل مستقبلا وفقا لتخطيط إستراتيجي منظم.

3 تساعد البرامج التعليمية التي تقدمها الكلية على تنمية المهارات المعرفية العليا (مثل التحليل، والتطبيق التفكير الناقد،التقويم، واتخاذ القرار).

4 توفر البرامج التعليمية التي تقدمها الكلية مناخا تعليميا يمتاز بالتحفيز على الإبداع وإدارته.

5 تعمل البرامج التعليمية على تنمية العلاقات الإنسانية المبّنية على قيم ثقافة التميز.

6 تمتاز البرامج التعليمية التي تقدمها الكلية بالإستجابة السريعة لمواكبة ما يستجد من تغيّرات عصرية.

7 تنتهج البرامج التعليمية طرائق لتعميق المعرفة؛ للوصول إلى حلول ذات قيمة للمشاكل.

8 تساعد البرامج التعليمية على الابتكار وإنتاج معرفة جديدة.

9 تتيح البرامج التعليميّة للطلبة فرص التأمل بصورة ذاتية وجماعية في ممارساتهم التعليمية وتقييمها.

10 تكسب البرامج التعليمية الطلبة فهما عميقا للمعارف والمهارات المهنية والبداغوجية بما يمكّنهم من تعليم كافة التلاميذ في المدارس وفق قدراتهم.

11 تعزز البرامج التعليمية لدى الطلبة ثقافة البحث العلمي.

12 تنمي البرامج التعليمية لدى الطلبة الاستقلالية والاعتماد على النفس في بناء المعرفة وتأملها بطرائق تساعدهم في أن يكونوا متعلمين مستقلين.

13 تنمي البرامج التعليمية لدى الطلبة المهارات الاجتماعية التي تساعدهم على التفاعل مع المجتمعات المحلية والعالمية.

14 تكسب البرامج التعليمة الطلبة المهارات التكنولوجية والاتصالات ICT وتوظيفها.

ثالثاً: معيار نظام التقييم والتقويم وشمل المؤشرات التالية

1 تمارس الكلية بصورة دورية منتظمة تقويم فاعليّة نظام التقييم الذي يعكس إطارها المفاهيمي ويجسد مواصفات الطلبة.

2 تمارس الكلية بانتظام إختبار مدى فاعليّة البيانات المتحصّلة لإجراء التعديلات لمواكبة التغيرات في مجال تقنيات التقييم.

3 تستخدم الكلية معايير واضحة ومعلنة في تقييم جميع عناصر البرنامج،المنهاج، الوسائل التعليمية، الطلبة.

4 يوجد في الكلية نظام إداري متكامل لمراقبة جودة وتميّز برامجها التعليمية بشكل دوري.

5 توجد طرائق فعّاله في الكلية لتقييم المساهمات الفردية والجماعية لأعضاء هيئة التدريس وتمييزها.

6 تقوم الكلية بتقييم الأداء الفردي والجماعي للطلبة وتحليله كل عام باستخدام نموذج تقييمي معترف به عالمياً.

7 تقارن الكلية نتائجها مع نتائج كليات عالميه متميزة على نحو إيجابي.

8 تستخدم الكلية نظام تقويمي بحيث تظهر الصلة بين أداء الطلبة المعلمين ونجـــاحهم في إجتياز البرنامج، ونجاحهم داخل الفصول الدراسيّة في المدارس الفاعلة.

9 تحتفظ الكلية بوثائق موضوعيّة تشير إلى النجاح تشير إلى النجـــاح والتميّـــز فـــي تحقيق الرؤى.

رابعاً: معيار الخبرات الميدانية وشمل المؤشرات التالية

1 يحدد البرنامج مهام وأدوار الطلبة في التدريب الميداني بصوره واضحه ومعلنه

2 يترجم البرنامج نظريات ومفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي عملي

3 يتيح البرنامج مجالا لتكامل المعرفة والمهارات والقيم بما يتناسب وعصر عولمـــة المعرفة

4 تتعاون الكلية مع المدارس التطبيقية في تصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية

5 يحدد البرنامج لوائح تنظيمية للتدريب الميـــداني يحـــدد مـــن خلالهـــا الـــضوابط والمسؤوليات

6 تشارك الكلية مع المدارس التطبيقية في الموارد والخبراء بصوره تكامليـــة تـــدعم عملية تعلم الطلبة المعلمين, والتلاميذ في المدارس

7 تتشارك الكلية مع المدارس التطبيقية في الموارد والخبراء بصوره تكامليـــة تـــدعم عملية تعلم الطلبة المعلمين, والتلاميذ في المدارس

خامساً: معيار تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنيـــة وشـــمل علـــى المؤشرات التالية:

1 عملية التأهيل والتنمية تتفق مع فلسفة الكلية ومعايير الكفاءة لديها.

2 يتم إعلان المعايير والضوابط المحددة لتوظيف أعضاء هيئة التدريس بما يتفق مع الإطار المفاهيمي للكلية ومعايير التميّز.

3 تقدم الكلية خططا للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس فيها، وتقييمها بصورة دورية.

4 يتابع أعضاء الهيئة التدريسية تطورات المادة ومواكبة أحدث نظرياتها.

5 يساهم أعضاء الهيئة التدريسة بفاعّلية في أنشطة بحثية أصيلة لخدمة المجتمع والإنسانية.

6 تختار الكلية أعضاء هيئة تدريسها من الذين يمتلكون فهما عميقا في مجالات تخصصهم ويظهرون حيوية فكرية في تعاملهم مع القضايا الشائكة.

7 توفّر الكلية معايير واضحة لتقييم أعضاء هيئة التدريس تشتمل على التقييم الذاتي، تقييم الطلاب، تقييم رئيس القسم.

سادساً: معيار التنوع وشمل المؤشرات التالية

1 توفر الكلية فرصا متكافئة لجميع منتسبيها (الطلبة أعضاء هيئة التدريس، الإداريون).

2 تقدم الكلية وثيقة للتنوع وتكافؤ الفرص بما يحقق الإطار المفاهيمي للكلية.

3 يتم تقديم برامج تحقق التنوع في المقررات والخطط الدراسية والأنشطه التدريسية، البحث العلمي،الممارسات المهنية والتقييم.

4 تعمل الكلية على تأكيد الإحترام للثقافات العالمية وتقدر التنوع الثقافي.

5 تعمل الكلية على تنمية المهاره العالية لدى الطلبة للتعامل مع التنوع المتزايد.

6 تسعى الكلية إلى توجيه الطلبة ليكونوا مشاركين فعّالين ومتعلمين بواسطة لغات متعددة ووسط بيئات متنوعة.

7 تعمل الكليّة على تنميّة شخصيّة الطالب ليصبح مواطناً عالمياً مسؤول يقدّر المجتمع الديمقراطي المتنوع الثقافات ويشارك فيه.

سابعاً: معيار الإداره والحوكمة وشمل على المؤشرات التالية

1 يتم تحديد الهيكل التنظيمي بوضوح بما يتفق مع الإيطار المفاهيمي للكلية والجامعة.

2 يتم إعتماد أسلوب التخطيط الإستراتيجي بناء على معلومات مرتبطة بالبحث، والإبداع، والتعلم.

3 يشترك جميع الأطراف في عملية صنع القرار بحيث لا يكون القرار مقتصرا على مجموعة معينة في القسم أو الكلية.

4 يوجد معايير تميّز معلنه لقبول الطلبة بما يتناسب مع الإيطار المفاهيمي للكلية.

5 يوجد فريق مجهز للدعم الفني الخاصّ بالوسائل والأجهزة المختلفة والأمن والسلامة.

6 يتوفر في الكلية الكفاية للبنى التحتيه للتعليم،قاعات المحاضرات،مختبرات، مكتبات، وتجهيزها بكافة الوسائل الحديثة.

7 يتوفر تدريب تكنولوجي فعّال ومساعدة فنية للطلبة والمدرسن.

8 تتوفر قنوات إتصال داخلية وخارجية على كفاءة عالية.

9 يتم توفير المعلومات لجميع الأطراف بشفافية ووضوح.

10 تتوفر مظاهر الدّوق العام والجمالي في شكل البناء وحدائقه واللوحات الإعلامية.

ثامناً: معيار المناخ العام والمواطنة والسلوك وشمل على المؤشرات التاليّة

1 توفر الكلية مناخ جامعي آمن،منظم يوفر العناية والجو المناسب للتعلم والعمل.

2 الإدارة والعاملون لديهم توقعات عالية من الطلبة ويبدون الإحترام، والعدل، والتفهم الثقافي.

3 لا يوجد ما يدل على أن الكلية تمارس أو تسمح بأي نوع من التحيزّ والإنحياز.

4 الكلية تعمل على تأكيد الإحترام للثقافات العالمية وتقدّر التنوع من خلال الفنون والملاحظات الخاصة.

تاسعاً: معيار المؤشرات وشمل المعايير الفرعية التالية

1 السمعة الأكاديميّة

2 شروط القبول (إختيار الطلبة)

3 نسبة الطلبة / إلى عضو هيئة التدريس

4 معدل الإنفاق الكلي على كل طالب

5 معدل الإنفاق على البحوث

6 معدل الإنفاق على التسهيلات

7 نسبة الأساتذة من حملة ألقاب أستاذ،أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، بالمقارنة مع العدد الكلي للهيئة التدريسية

8 نتائج الأبحاث

9 درجة تنافسية الخريج في سوق العمل

10 علاقة الكلية بمؤسسات تعليمية وتربوية عالمية (شراكة)

11 نسبة الإلتحاق والتخرج

12 متوسط عمر أعضاء الهيئة التدريسية

وبناءً على تلك المعايير فإن قياس التميّز لإعداد المعلمين في كليات التربيّة، ستكون على النحو التالي لكل مجال من مجالاته التسعة (الإطار المفاهيمي، البرامج، نظام التقييم والتقويم، الخبرات الميدانيّة، تأهيل أعضاء الهيئة التدريسيّة وتنميتهم المهنيّة، التنوع،الإدارة والحوكمة، المناخ والمواطنة والسلوك، المؤشرات).

أولا: وضع مقياس خماسي لفقرات ومجالات التميّز كما يلي:
لا أعرف/ نادراً/ أحياناً/ غالباً/ دائماً.

ثانياً: إعطاء درجات لكل إستجابة لا أعرف ولها درجة واحدة، نادراً ولها درجتان، أحياناً ثلاث درجات، غالباً أربع درجات، دائماً ولها خمس درجات.

ثالثاً: يتم استخراج المجموع الفرعي للمجالات حسب الإستجابات على ملحق رقم (2) ويتم تمثيلها وفق التدريج الآتي (المقياس الموحد)

المحاور	4	6	8	10	12	14	16	18	20
الإطار المفاهيمي									
الخبرات الميدانية									
تأهيل أعضاء هيئة التدريس									
المناخ العام والمواطنة والسلوك									
نظام التقييم والتقويم									
البرامج المقدمة									
الإدارة والحوكمة									
التنوع									
المؤشرات									

إذ أن العدد (4) يمثل أدنى علامة في الإستبانة والعدد (20) يمثل أعلى علامة ؛ لأقل عدد فقرات ضمن مجال (المناخ العام والمواطنة والسلوك) وبما أن عدد الفقرات في المجالات المختلفة غير متساو مما يؤدي إلى الإختلاف في أدنى وأعلى علامة من مجال إلى آخر فمن المناسب إقتراح مقياس موحد لجميع المجالات ولعمل ذلك تستخدم طريقة التناسب interpolation التالية :
عند التحويل من مجال علامته تقع بين (أ، ب)إلى المقياس الموحد (ج ، د) سيكون ما بين (أ وب) ولإيجاد العلامة المقابلة (س) يستخدم التناسب التالي:

$$\frac{\text{ب} - \text{أ}}{\text{ب} - \text{ع}} = \frac{\text{د} - \text{ج}}{\text{د} - \text{س}}$$ ومنها فإن

$$\text{س} = \text{د} - \frac{(\text{د} - \text{ج})(\text{ب} - \text{ع})}{\text{ب} - \text{أ}}$$

مثال عند تحويل علامة 50 في مجال البرامج المقدمة تم الحصول عليها بعد تجميع الاستجابات في ملحق رقم (2) من (14 – 70) إذ أن 14 أدنى علامة للمجال و70 أعلى علامة للمجال تكون كالتالي

البرامج (14 – 70) المقياس الموحد (4– 20)

فالعلامة 50 في مجال البرامج تصبح في المقياس الموحد

$$\text{س} = 20 - \frac{(50 - 70)(4 - 20)}{14 - 70}$$

$$= 20 - \frac{(20)\ (16)}{56} = 14$$

ثم تحسب مجموع النتائج التالية لقياس التميّز

من 4 – 9.3 مجال بحاجة الى إعطائه الأولوية في التحسين والتطوير

9.4 – 14.7 توجد مؤشرات على الفعاليّة والتطوير

14.8 – 20 مجال التميّز

التوصيات:

بالإستناد إلى نتيجة السؤال الرئيس في هذه الدراسة المتعلق ببنـــاء معـــايير تميّـــز لإعداد المعلمين في كليات التربيّة في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء متطلبات المدرسة الفاعلة في القرن الحادي والعشرين وحصولها على درجة تقدير عاليّة فقد تم التوصـــل إلى مجموعة من التوصيات:

- تطبيق معايير التميّز التي تم بنائها في هذه الدراسة في كليات التربيّة في الجامعات الفلسطينيّة.
- إنشاء هيئة مستقلة تتولى قياس التميّز في كليات التربيّة وتصنيفها وتوفير الموارد البشريّة، والماليّة، والإعلاميّة لها.
- ضرورة مواكبة التغيرات العالمية في إعداد المعلمين وتأهيلهم علـــى المـــستوى العربي والمحلي وفق معايير التميّز العالمية، وفتح آفاق التعـــاون مـــع الجامعـــات المتميزة والتي تحتل مكانة مرموقة للرفع من سويّة التعليم في جامعاتنا.
- إنشاء مجلس معتمد لكليات التربية في الجامعات العربية، ومنحـــه الـــصلاحيات لضبط عمليات الجودة والنوعية، كما يتولى المجلس إصدار التقارير ومنح شهادات الإعتماد من خلال معايير عالميّة.

من الموضوعات المقترحة للبحث:

- التخطيط للتغيير نحو اتجاهات ومهارات وقيم ثقافة التميز في كليات التربيّة
- التخطيط لتطوير التكامل بين الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناءهـــا في ضوء معايير تميز.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

القرآن الكريم

أبو بكر، مصطفى محمود (2004)، **الموارد البشريّة مدخل لتحقيق الميّـزه التنافـسيّة**، الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر.

إبن منظور، (1984)، **لسان العرب**، الجزء الثاني، دار المعارف، القاهرة.

أبو ملوح، محمد يوسف (2009)، المدرسة وإدارة الجودة الشاملة، بحث منشور، **مجلـة المعلم**، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، غزه، فلسطين.

البناء، رشاد (يناير 2007)، "إدارة الجودة الشاملة في التعليم مفهومها وأسلوب إرسائها". **المؤتمر الحادي والعشرين، التعليم الإعدادي تطوير وطموح من أجل المـستقبل**، البحرين، الرجوع للموقع، 2011/6/7.

http://www.stoptrainingnow.com/vb/t3125

البناء، رياض (يناير 2006)،" إدارة الجودة الشاملة في التعليم"، **المؤتمرالعشرون التعليم الابتدائي جوده شامله ورؤية جديدة**، البحرين.

http://www.education.gov.bh/conferences/con20/w2.pdf

جبر، أحمد فهيم وحلس، صديقه (2007)، "التوازن بين المعرفـة النظريـة والتطبيقيـة لبرامج إعداد المعلمين، **ورشه عمل، العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعلـيم الأساسي**، برامج تدريب وإعداد المعلمين، وزارة التربية والتعليم، رام الله، غزه.

جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميّز، (2011)، الموقع التربوي، عمـان، الأردن، الرجوع للموقع،211/7/1

http://www.queenraniaaward.org/inside.php?src=ml&id=2

جاردنر، جون (1989)، **التميز الموهبة والقيادة**، ترجمة ممد محمود رضوان، القاهره، دار الثقافة للنشر.

الجلبي، سوسن (2005)، "معايير الجودة الشاملة في الجامعات العربية"، **مؤتمر العلـــوم التربوية والنفسية تجديدات وتطبيقات مستقبلية**، جامعة اليرموك، إربد.

الجهراني، إيمان (2006)، تقييم برنامج إعداد معلم العلوم في كليّة التربيّة بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشوره، **كلية التربيّة جامعة صنعاء** الرجوع للموقع، 4-2012 .

http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?ID=16530

الحريري، رافده (2008)، **مهارات القيادة التربويّة في اتخاذ القرارات الإداريّة**، عمـــان دار المناهج للنشر والتوزيع.

الخميس، سلامه (2009)، "معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحى النظم، رؤيـــة منهجية" جامعة الملك سعود، كلية التربية، **اللقاء السنوي الرابع عـــشر للجمعيـــة السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (جستين)** القصيم، نقل عـــن مجلـــس النخبـــة لنشر ثقافة الجودة في التعليم، الرجوع للموقع، 28-5-2011.

http://www.nokhba-kw.com/vb/index.php

دليل المقاييس النوعيّة والمؤشرات الكميّة لضمان الجودة والإعتماد للجامعـــات العربيّـــة أعضاء الإتحاد (2009), مجلس ضمان الجودة والإعتماد للجامعات العربيّة، **إتحاد الجامعات العربيّة الأمانة العامة**، عمان .

الدهشان، جمال (2009)، الإعتماد الأكاديمي الخبرة الأجنبية والتجربة المحليّة الرجوع للموقع، 8-9-2011.

http://www.mohyssin.com/forum/showthread.php?t=6879

الدويري، غسان (2006)، إدارة التميّز في القطاع العام الأردني، دراسة ميدانيـــة مـــن وجهة نظر المديرين حول مدى تطبيق معايير التميّز، رسالة ماجستير غير منشوره جامعة اليرموك ، إربد، الأردن .

زقوت، آمنه (2010)، " تصور مقترح لتطوير برنامج الإعداد التربوي العملي للطالـــب المعلم بكلية التربية جامعة الأقصى في ضوء الإتجاهات المعاصرة " **مجلة جامعـــة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، مجلد(24)ع (1).

رجب، مصطفى (2008)، "**تعلم جديد لقرن جديــد**" الــوراق للنــشر والتوزيــع،(ط1)، الأردن، عمان.

ريد، بيترج (2005)، **القيادة المتميزة صياغة إستراتيجيات التغيير**، ترجمة علا أحمــد، ط1، القاهرة، مجموعة النيل العربية.

السيد، رضا (2007)، الإحتياجات التدريبيّة بين النظرية والتطبيق وأساليب إعداد الخطة التدريبيّة، القاهرة، الشركة العربيّة المتحدة للتسويق والتوريدات.

شحاده، علي (2010)، تنميّة الموارد البشريّة في ضوء تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، بحث منشور في **مجلة الباحث**، عدد(7) ص (198)، الجامعة الإسلاميّة العالميّة في ماليزيا.

الشرعي، بلقيس (2009)، " دراسة تقويميّة لبرنامج إعداد المعلم بكليّة التربيّة في جامعة قابوس وفق متطلبات معايير الإعتماد الأكاديمي" **المجلة العربيّة لضمان جودة التعليم الجامعي**، المجلد الثاني، ع(4) ص(1).

طعيمه، رشدي (2006)، **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشــرات التميــز ومعــايير الاعتماد، الأسس والتطبيقات**، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.

طوقان، لبنى (2011)، **تقييم فاعليّة جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميّــز فــي القطاع التربوي الحكومي**، جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميّــز التربــوي، جريدة الدستور، الشركة الأردنية للصحافة والنشر،ع (16096)،3 أيــار،2012، الرجوع الموقع 3، أيار،2012 .

الطويل، هاني (2006)، **الإدارة التعليميّة مفاهيم وآفاق**، دار وائل للنشر،ط (3) الأردن، عمان .

الطويل، هاني وعبابنة، صالح (2009)، **المدرسة المتعلمة، مدرسة المستقبل**، دار وائل للنشر، ط (1)، الأردن، عمان.

العربي، شريف والقشلان، أحمد حسن (2009)، تطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي في ضوء مدخل التعلم التنظيمي وإدارة الجودة الشاملة، **المجلة العربيــة لــضمان جودة التعليم الجامعي**، المجلد الثاني، العدد (3) ص ص 89- 104.

العمارين، مسعود (2007)، **أثر تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في بلورة التميّز التنظيمي من وجهة نظر العاملين في دائرة الجمارك الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة مؤته، الكرك، الأردن.

العجمي، محمد حسين (2008) **الإداره والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق**، ط1، عمان دار المسيره للنشر والتوزيع.

الفتلاوي، سهيل (2008)،"**الجودة في التعليم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات**" الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

كنعان، أحمد (2009)، " تقييم برامج تربيّة المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم صف وأعضاء الهيئة التعليميّة، **مجلد جامعة دمشق**، مجلد (25)،ع(3+4)، ص(15).

كورنسكي، روبرت (2000)، "**تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم والتدريب**" مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

مركز الملك عبد الله الثاني للتميّز، (2007–2008)، **دليل جائزة الملك عبد الله الثاني لتميّز الأداء الحكومي والشفافية**، الدوره الرابعة.

المحاميد، سعود والكلالده، محمد والسعيد، معتز(2010)، "معوقات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة"، **مجلة العلوم الانسانية**، السنة السابعة، العدد(44)، ص(1–14).

المعرفة، (2010)، "نموذج سيتا (CITA) للإعتماد المدرسي"، **مجلة المعرفة الأرشيفية**، مجلة شهرية تربوية ثقافية، العدد(174)الرجوع للموقع، أيلول–7–2010

http://www.almarefh.org/news.php?action=show&id=4574

المعرفة، (2011)، "نماذج عالميّة وعربيّة : إعتماد كليات إعداد المعلمين "، **مجلة المعرفة الأرشيفية**، مجلة شهرية تربوية ثقافية، العدد(186)، أيلول– 8–2011

http://www.almarefh.org/news.php?action=show&id=4574

المغربي، محمد عباس (2009)، "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام"، **المنتدى الثاني للمعلم**.

الدراركه، مأمون (2008)، "**الجودة الشاملة وخدمة العملاء** "، دار الصفا للنشر، عمان.

عقل، أمل (2005)، **تطوير معايير تميّز للمستوى الجامعي في مؤسسات التعليم العالي في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشوره، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

عفونه، سائده (2010)، "**نحو تطوير نوعيّة التعليم الفلسطيني**"، الإداره العامه لجودة الأداء الحكومي الأمانه العامه لمجلس الوزراء، فلسطين، رام الله.

علاونه، معزوز (2008)، " واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينيّة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، مقبول للنشر، **مجلة إتحاد الجامعات العربيّة** ،ع (50) .

ناصف، مرفت (2009)، **المدرسة الفاعلة**، الملتقى التربوي، إدارة المناهج، ملتقى الإدارة المدرسية وشؤون المعلمين http://www.sef.ps/vb/multka75499/

النعيمي، محمد والزعبي،علي والزعبي، هيثم (2010)، اقتراح نموذج لمعايير الأداء وقياس تأثيرها في تحقيق التميز في الجامعات الخاصة الأردنية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد، (57)، (ص365-396).

العبد اللات، فاطمه (2009)، **تطوير معايير تميز مقترحة لعضو هيئة التدريس الجامعي في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

العصيمي، خالد (2010)، المتغيرات العالمية المعاصرة وأثرها في تكوين المعلم، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، **جستن، اللقاء السنوي الثالث عشر**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

المحارمه، لينا (2009)، **تقييم برامج مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين**، رسالة دكتوراه غير منشورة في الجامعة الأردنية، عمان.

محمود، يوسف (2010)، "**أبعاد متطلبة في برامج إعداد المعلم**"، كلية التربية جامعة الملك سعود، htt://froum.noor.c0m/t38o79.html,5,3,2011

مجيد، سوسن والزيادات، محمد عواد (2008)، **الجودة والإعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي**، عمان، الأردن: دار الصفا للنشر والتوزيع.

الورثان، عدنان (2010)، "مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم" المكتبة الألكترونيّة، **منهل الثقافة الألكترونيّة**، الرجوع للموقع،12/ 6/2011.
http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=10143

الورثان، عدنان (2009)، **الدليل الإرشادي لتطبيق الجودة**، مكتب وزير التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم العالي،أ (2008)، **نحو نوعية التعليم من أجل التطوير** الخطة الإستراتيجيّة للتطوير التربوي،(2008-2012)، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي،(2008)، **الخطة الإستراتيجية لتدريب وتأهيل المعلمين**، فلسطين، رام الله.

وزارة التربية والتعليم العالي، (2010)، "**المعايير المهنية لإعداد المعلمين**" هيئة تطوير مهنة التعليم، فلسطين، رام الله.

وزارة التربية والتعليم (2003)، "المعايير القومية للتعليم في مصر،"**المجلد الأول**، ص(45) جمهورية مصر العربية، القاهرة.

يوسف، بومدين (2007)، إدارة الجودة الشاملة والأداء المتميّز، **مجلة الباحث**، عدد(5) ص(27- 37) جامعة برمرداس، الرجوع للموقع بتاريخ 15/ 7/ 2011

www.mmsec.com /m3BRS bomadian

المراجع الأجنبية:

ANGELA, B. (2010),**Continuous school improvement plan** (csIp), Dearborn park Elementary**,** 2010- 2012,SEATTLE PUBLIC School **.**

Awards of Teaching Excellence.(2011),**The university of Sydney**, Retrived, July, 10, 2011, from

http://sydney.edu.au/education_social_work/learning_teaching/excellence_awards/faculty_excellence.shtml

AACTE, (2010) ,Partnership For 21[st] Gentury Skills ,21st Century Kknowledge and Skills Ineducator Preparation, Retrieved ,Aprail ,7,2011,from http://www.p21.org/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf

ARWN, (2011) ,**Academic Ranking of World universities**, Retrieved August 4, 2011, from http://www.arwu.org

Al- Khatib, H (2009), How has pedagogy changed in a digital age? **European Journal of Open and Distance Learning**.(EURDL),VoII.http://www.eurodl. org/?article=382.

Ackgoz ,F.(2005).**Astudy onTeacher Characteristics and Their Effects on Students Attitudes** ,Retrieved ,Aprail,5, 2011.erciyes@hacettepe.edu.tr

Bajundi , I. A.(2008), The development of education Leaders in Malaysia: The Creation of aprofessional community In Johnson, D, & Machean, R. Machean, R.(Eds).Teaching:professionalization Development and Leadership.New York: springer.

Bishop, D.(2007), School Reform Through Teacher Preparation with an international Focus, School Reform Conference U.A.E University.

Chrles , p. Terry, M.(2011), Chicaco Public Schools,CPS Elevating our Vision for learning Improving Schools for all, Summary and Discussion Guid Retrieved , May, 2, 2011, from, WWW.CPS.EDU/EDUCATIONVISION

CWCU, (2011). ShanghaI Jiao Tong University ,Shanghai Ranking Retrieved , July , 9, 2011, from, /htt://en.sjtu.edu.cn

Chicaco Public Schools,CPS.(2011), Elevating our Vision for learning Improving Schools for all ,Summary and Discussion Guid, Retrieved July, 8 2011, from WWW.CPS.EDU/Edu Cationvision .

Cob,Charles.G.(2003), From Quality to Business Excellence ,AsQ Quality press: Asystems Approach to management, Milwaukee, Wisconsin.

Carroll ,L. (2008), **21st Century school,** What is 21st Century Education , Retrieved,May,22,from http://www.21stcenturyschools.com/What_is_21st_Century Education.htm

Carol, M. (2005), **Teaching Thinking ,Theory and Practice**, The British Psychological Society, Retrieved, May,6,2011, from www.tlrp.org/dspace.

Chrospy, B . (1980) ,**Quality is Free: The Art of Making Quality Certain**, U.S.A. New York-published by Mentor Executive Library.

Debra, L.(2006), WA to open virtual school , school Libraries Journal vol.52K issue7.

Davis, D.Ringsted,C.(2006), Accreditation of undergraduate and graduate med cal education how do the standards contribute to quality? **vol.52K issue 7.**

Entwistle ,H. (2008),**The place of Theory in the professional training of teacher**. In Johnson D. &Maclean, R.(Eds), Teaching professionalization Development and Leadership Pp255-262united Kingdom: springer.

EUA, European university Association. (2011), Global university Rankings and their Impact ,**EUA Report on Rankings**, Retrived, May,3, 2011,from http://www.eua.be/pubs/Global_University_Rankings_and_Their_Impact.pdf

Fullan ,M. (2007), change the terms for teacher training, Retrived, March, 9,2011 from: http://www.michae/fullan. caArticles - 07/07-term pdf.

Fini ,A. (2008), Survey on professors and students ,attitude about virtual learning in Iran universities International **Journal of Education and Information Technology** , 2 (1) ,31-35.

Foureman,S.(2010), Instructional designers can bring Leadership to educational systems. Retrieved,17,2011,from http://www.eric.ed.gov/pDFS/ED51182. pdf.

Gavriel, M . Romar, E .(2006), The difficulty in implementing to min higher Education instruction the duality of instructor / student roles, Quality Assurance in Education volume, 14. Issue 4.2006 pp 423-337.

Hurfird ,D. Read, A. (2011), **Taype of Article**, Research paper, oxford Brookes university, Brookes Journal of learning and Teaching, June 2011 in volume3, issue, Retrieved, 28, 2011, from

http://bejlt.brookes.ac.uk/article/working_collaboratively_reflecting_on_unexpected_outcomes

Harry, S.(2011).**2011- 2012 Education Criteria for performance Excellence** BALDRIGE ,performance Excellence program, Retrieved May,2,2011,from

http://www.nist.gov/baldrige/publications/upload/2011_2012_Education_Criteria.pdf.

Hrles , p. Terry ,M .(2011), CHICACO PUBLIC SCHOOLS ,CPS Elevating our Vision for learning Improving Schools for all ,Summary and Discussion Guid, Retrieved, July,3,2011,from WWW.CPS.EDU/EDUCATIONVISION

Hammond, ,L .(2009) ,**Teacher Education Model for the 21st Century** Report by the National Institute of Education, Singapore, Retrieved April,2, 2011, from http://www.nie.edu.sg/files/about - nie/TE21%20 online %20 version.pdf .

Hunzicker ,J .(2010), Characteristics of effective professional Development Achecklist , Retrieved, Februry, 5,2011,from :http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED510366.pdF.

Justin W. (2011), **Aglobal Education Challenge Harnessing Corporate Philanthropy to Educate The Worlds Poor**, Ph.D. candidate and fellow at

The University of Maryland, Washington, Center for Universal Education at Brookings, Retrieved, APRIL, 3, 2011, from, http://www.brookings.edu/~/media/Files/rc/reports/2011/04_corporate_philanthropy_fleet/04_corporate_philanthropy_fleet.pdf

Kirk, D.(2007), Global Education for aLocal Population, School Reform Conference, U.A.E. University, Retrieved, January, 13,2011, fromhttp://www.reefnet.gov.sy/booksproject/jame3a/7tarbaoy/207/9-siam.pdf

Lawrence,L.(2010),**Revolutionary and Evolutionary, The Effective Schools Movement,** Retrieved, July, 24, 2011, from http://www.effectiveschools.com/images/stories/brockpaper.pdf

Lawrence, L. (2011), **Effective Schools**: past, Present, and Future, Retrieved August, 17, 2011, from http://www.effectiveschools.com/images/stories/brockpaper.pdf

Lieberman ,A. Mace, D. (2010), Making practice public: Teacher Learning in the 21st Century **Journal of Teacher Education**. 6/ (1-2), 77-88.

Lewis, R.(1995), Why Quality Improvement in Higher Education International **Journal, Voll, P.P.:18-19.**

Mohamed,T.Hamdan,S. (2009).Characteristics of Effective School Principals , Faculty of Education, Universiti Teknologi Malaysia, Skudai, Johore, Retrieved, April, 6 2011, from http://ipk.um.edu.my/images/ipk/doc/En%20Lokman%20Mohd%20Tahir.pdf.

Moses, N. David ,W. Stephen, O.(2006),Total **Quality Management in secondary school in Kenya:Extent of practice** , Quality Assrance in Education , volume 14,issue, 4. 2006 .

NCATE.(2008). standards.Washington,DC:Author: Available on NCATE's Retrieved,March,7,2011from, www.ncate.org.

NCATE. (2010) ,Professional Standards For The Accreditation of teacher Preparation Institutions ,national council for accreditation of teacher Education **The Standard of Excellence in Teacher Preparation** Washington, Retrieved, June, 20, 2011, from http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=nX43fwKc4Ak%3D&tabid=669, www.ncate.org.

Oblinger ,D. oblinger , J .(2011) **Educating the Net Generation**, Washington, Retrieved, July, 15,2011, from http://www.goodreads.com/book/show/1568487.Educating_the_Net_Generation

Olson, Allan. (2007), Growth Measures for, Systemic Change: Through Periodic Learning Assessments, You Can AnalyzeWhich Instructional Programs Are Most Effective, Make Student Groupings and Reallocate Resources to Areas of Need, School Administrator, **January, Vol. 64**, .

Poulou, M. (2007), Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions , **Educational Psychology**, 27(2), 191–218.

Professional standards for teacher Excellent. (2007), developing people Improving young lives, tda, teacher in England, Retrieved, May,20,from, http://www.isc.co.uk/uploads/documents/Ciii%20Standards%20ENGLAND %20all%20levls.pdf

QUEK,L.(2009)**, Effective school Management system using ICT in Education** ,Educational Resource,management system of school Resource centers in Malaysia , Division Ministry of Education Malaysia.

Roberts,T . Dyre, J.(2007), **Characteristics of Effective Agriculture Teachers**, Retrieved,Aprail,5, 2011, from http://pubs.aged.tamu.edu/jae/pdf/vol.45/45-40-082.pdf

Rop, D.(2006) ,T21 st-century Tools at your ,CSlA , **Journal, Vol.29 issue 2.**

Rogers,A. Dailey,C.White,R.(2011), Pursuing Excellence in Teacher Preparation , Evidence of Institutional Change from TNE Learning Network Universities, New York, Retrieved, August, 1, 2011, from http://niwl.aed.org/pdfs/Pursuing%20Excellence%20in%20Teacher%20Preparation.pdf.

Rolfe ,E, Alcocer ,M, Bentley ,E ,Milne ,D .&Meyer-Sahling ,J .(2008) Academic staff attitudes to wards electronic learning in art and sciences **Eropean Journal of Distance Learning** (EURODL), Retrieved August, 8,2011, from http://www.eurodl.org/?=archives&year=2008halfyear=1&article=313

Smith ,C. Gillespie ,M. (2007), Research on professional development and teacher change, implications for adult basic education NCSAll Publications ,7 (7) ,205-244.

Santrock, J. w. (2006), Educational psychology. McGraw- Hill companies mMcGraw-Hill companies,Inc,New York.

Sim, L. Walsh, D. (2008) Lesson Study with preservice teachers: From lessons, **Teaching and Teacher Education** xxx (1-10).

Smart School Road map. (2005- 2020): An Educational, The Odyssey, Multimdia Super Corridor, A consultative paper on the expansion of the Smart School initiative to all schools in Malaysia, Retrieved, April, 2, 2011, fromhttp://www.mscmalaysia.my/codenavia/portals/msc/images/pdf/ss-roadmap.pdf

Songer, N.B. (2007) Digital Resources Versus Cognitive Tools: A Discussion of Learning Science with Technology. In S. Abell and N. Lederman (Eds.) *Handbook of Research on Science Education.* Mahwah, NJ: Erlbaum.P.471-491.

Selvi,K.(2006), Developing ATeacher Trainees Democratic Values Scale Validiy &Reliability Analyses ,Social Behavior &personality ,**An International Journal** .(34) 1171-1178.

Santrock,John,w.(2006), Educational psychology.mcgraw-Hill companies Mmcgraw-Hill companies,Inc,New York.

TESOL Education programs.(2011), TESOL Conference in Qatar putting Research into practice Qatar National convention centre, Doha, 1-3 0ctober http://www.tesol.org/s_tesol/seccss.asp?CID=2094&DID=13421.

UkNational Accreditation.(2004), programmer specification, sport and Execise, Un published manuscript, Retrieved, March, 1,2011, from http://www.scribd.com/doc/6878605/19/European-Quality-Award-EQA

U.S.A. Department of Education. (1998), Promising Practice, New Ways Teacher/ to Improve Teacher Quality, Retrieved,Aprial,9,2011,from URL:http//www.ed.gov/initsteach. Htm/.

UNESCO.(2009), http: //portal unesco, orgeduction/united nations Decade of Education for Sustainable.

UNESCO.(2008),Regional Office for Education in the Arab States, Retrieved January, 20,2011, from http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf.

UNESCO .(2008a), Education for sustainable development, Retrieved, June 20, 2008 from www.portal.unesco.org.

US NEWS, (2011), Exclusive Rankings Bu, News,us News College , Compass Best Colleges 2012, Retrieved, May, 9,2011, from http://www.usnews.com/education/slideshows/best-colleges-2011.

Vialla,w .Quigley ,S.(2007), selective students views of the essential characteristics university of Wollongong , Retrieved ,Aprail,1,2011,from :http:ll.Vasumathi , T.(2010), Adesign for professional D evelopment of teacher. Need for anew policy From work , Retrieved April,4,2011,from http://www.Eric.ed. Gov/PDFS/ 2828:pdf

World Economic Forum. (2011), Annual Report,USA, Retrieved,May,1, from http://www.weforum.org/events/world-economic-forum-annual-meeting-2011

World Bank. (2005-2010),Treends in Developing Econoomics, By the Industrial and commercial training ,vol. 26.no.11.pp

Waterson, A.(1988), **Development Planning** ,Lesson of Experience, Bult-more,Md,Johns Hopkins University press.

Williams ,C.(2011), NCATE Standards Overview ,www.ncate.org

Websters,(1978) ,Third New international Dictionary of English language Unabridged ,Springfield, Massachusetts , U.S.A.

WWW.world bank.org .(2007), Washington , Retrieved, May, 8,2011, from http://siteresources.worldbank.org/INTMENA/Resources/EDU_Summary_ARB.pdf

Yaghoubi,J.Mohammadi,I.Iravani,H.Attaran,M.&Gheidi,A.(2008),Virtual students perceptions of Learning in Iran ,The Turkish online **Journal of Educational Technology** –ToJeT,7(3),Retrieved,February, 7,2011, from htt://www.eric.ed.gov/ERICDOCS/data/ericdocs2sq1/content-storage-01/0oooo19b/80/3f/7d/f7/.pdf .

بسم الله الرحمن الرحيم"

ملحق 1: إستبانة الدراسّة

الجامعة الأردنية

الدراسات العليا

القسم: الإدارة التربوية والأصول

السادة عمداء كلية التربية، رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس الكرام....

تحية واحتراماً وبعد:

ستقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى"بناء معايير تميّز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات المدرسة الفاعلة في القرن الحادي والعشرين"، وذلك من أجل استكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية.

وبالنظر لما تتمتعون به من خبرة علمية واسعة؛ تتوجه الباحثة لسيادتكم بالتكرم وإبداء رأيكم في فقرات الإستبانة بوضع إشارة (X) على درجة مناسبة مضامينها كمعيار من معايير التميّز في المجالات الواردة في الإستبانة، وبيان التعديل المقترح في حال إحتياج الفقرة إلى تعديل. علماً بأن مقياس الفقرة هو مناسبة بدرجة عاليه جداً، مناسبة بدرجة عاليه،مناسبة بدرجة متوسطة مناسبة بدرجة منخفضة، مناسبة بدرجة منخفضة جداً.

التميز: يعني الممارسات المتفوقة في سبيل بلوغ أرفع ما يمكن أن نبلغه من أداء؛ لإعداد معلمين يساهمون في بناء مجتمع معرفي قادر على المنافسة عالمياً، من خلال الإرتقاء بنوعية الخدمات والبرامج في كليات التربية ووحداتها المختلفة؛ لإرساء مجتمع تعلم على مستوى عال من الفعّالية، في ضوء قيم وحاجات المجتمع، ووفقا لمعايير تميز عالمية؛ لتصبح الكلية بيت الخبرة الأول.

شاكره لكم حسن تعاونكم،،،

الباحثة

لينا عوده

<u>القسم الأول: بيانات عامة</u>

المسمى الوظيفي : عميد رئيس قسم عضو هيئة تدريس

الرتبة الأكاديمية : أستاذ أستاذ مشارك أستاذ مساعد مدرس

سنوات الخبرة : (أقل من 5 سنوات) (من 5−10سنة) (أكثر من 10سنة).

الجامعة : الخليل بيت لحم القدس النجاح بير زيت كلية العلوم التربوية

أولا: الإطار المفاهيمي لكلية التربية كيف يؤكد الإطار المفاهيمي على الرؤية المشتركة لدى الأعضاء،ويعكس التوجهات العامة لبرامجها،والأسس الفكرية، والمعايير المعتمدة التي تميز خريجيها عن أقرانهم من خريجي الكليات المناظرة		مناسبة بدرجة عالية جدا	مناسبة بدرجة عالية	مناسبة بدرجة متوسطه	مناسبة بدرجة منخفضة	مناسبة بدرجة منخفضة جدا	التعديل المقترح
.1	تتصف فلسفة الكلية بالوضوح						
.2	تتسق رؤية الكلية مع رؤية الجامعة						
.3	تعرفّ الكلية رؤيتها لجميع عناصر النظام التعّليمي						
.4	يتضمن الإطار المفاهيمي للكلية وصفا محددا لمواصفات خريجيها						
.5	تتضح رؤية الكلية في كافة أنشطة الكلية وبرامجها						
.6	تتصف رؤية الكلية بالمرونة وفق ما يستجد من تغيرات.						
.7	تحافظ الكليّة على معايير نوعية متميّزة في برامجها لتحقيق رؤيتها						

	ثانيأ: (البرامج المقدمة) معارف الطلبة المعلمين،ومهاراتهم، وإتجاهاتهم المهنية كيف تزود كلية التربية الطلبة–المعلمين بما يلزمهم لاثبات تمكنهم وحسن توظيفهم لمعارفهم التخصصية،ومهاراتهم، وإتجاهاتهم المهنية؛ في دعم وتعلم كافة التلاميذ في المدارس الفاعلّة	مناسبة بدرجة عالية جدا	مناسبة بدرجة عالية	مناسبة بدرجة متوسطه	مناسبة بدرجة منخفضة	مناسبة بدرجة منخفضة جدا	التعديل المقترح
.	تتسق برامج الكلية وخططها مع فلسفتها التربوية (إطارها المفاهيمي)						
.2	ترتبط البرامج التعليمية التي تقدمها الكلية بسوق العمل مستقبلا وفقا لتخطيط إستراتيجي منظم						
.3	تساعد البرامج التعليمية التي تقدمها الكلية على تنمية المهارات المعرفية العليا (مثل التحليل، والتطبيق التفكير الناقد،التقويم، واتخاذ القرار)						
.4	توفر البرامج التعليمية التي تقدمها الكلية مناخا تعليميا يمتاز بالتحفيز على الإبداع وإدارته						
.5	تعمل البرامج التعليمية على تنمية العلاقات الإنسانية المبّنية على قيم ثقافة التميز						
.6	تمتاز البرامج التعليمية التي تقدمها الكلية بالإستجابة السريعة لمواكبة ما يستجد من تغيّرات عصرية						
7	تنتهج البرامج التعليمية طرائق لتعميق المعرفة؛ للوصول إلى حلول ذات قيمة للمشاكل						
8	تساعد البرامج التعليمية على الابتكار وإنتاج معرفة جديدة						
9	تتيح البرامج التعليميّة للطلبة فرص التأمل بصورة ذاتية وجماعية في ممارساتهم التعليمية وتقييمها						
10	تكسب البرامج التعليمية الطلبة فهما عميقا للمعارف والمهارات المهنية والبداغوجية بما يمكّنهم من تعليم كافة التلاميذ في المدارس وفق قدراتهم						
11	تعزز البرامج التعليمية لدى الطلبة ثقافة البحث العلمي						
12	تنمي البرامج التعليمية لدى الطلبة الاستقلالية والاعتماد على النفس في بناء المعرفة وتأملها بطرائق تساعدهم في أن يكونوا متعلمين مستقلين						
13	تنمي البرامج التعليمية لدى الطلبة المهارات الاجتماعية التي تساعدهم على التفاعل مع المجتمعات المحلية والعالمية						
14	تكسب البرامج التعليمة الطلبة المهارات التكنولوجية والاتصالات ICT وتوظيفها						

التعديل المقترح	مناسبة بدرجة منخفضة جدا	مناسبة بدرجة منخفضة	مناسبة بدرجة متوسطه	مناسبة بدرجة عالية	مناسبة بدرجة عالية جدا	ثالثا: نظام التقييم والتقويم كيف تصل الكلية إلى النتائج المؤثرة في تعلم الطلبة، من خلال نظام تقييم يتصف بالإتساق،والدقة،والنزاهة والذي يقوم بجمع وتحليل البيانات،عن مدى تأهل المتقدمين وأداء الطلبة-المعلمين والخريجين بالإضافة إلى عمليات تقويم وتحسين الكلية لبرامجها	
						تمارس الكلية بصورة دورية منتظمة تقويم فاعليّة نظام التقييم الذي يعكس إطارها المفاهيمي ويجسد مواصفات الطلبة	1
						تمارس الكلية بانتظام إختبار مدى فاعليّة البيانات المتحصّلة لإجراء التعديلات لمواكبة التغيرات في مجال تقنيات التقييم	2
						تستخدم الكلية معايير واضحة ومعلنة في تقييم جميع عناصر البرنامج،المنهاج، الوسائل التعليمية، الطلبة	3
						يوجد في الكلية نظام إداري متكامل لمراقبة جودة وتميّز برامجها التعليمية بشكل دوري	4
						توجد طرائق فعّاله في الكلية لتقييم المساهمات الفردية والجماعية لأعضاء هيئة التدريس وتمييزها	5
						تقوم الكلية بتقييم الأداء الفردي والجماعي للطلبة وتحليله كل عام باستخدام نموذج تقييمي معترف به عالميا	6
						تقارن الكلية نتائجها مع نتائج كليات عالميه متميزة على نحو إيجابي	7
						تستخدم الكلية نظام تقويمي بحيث تظهر الصلة بين أداء الطلبة المعلمين ونجاحهم في إجتياز البرنامج، ونجاحهم داخل الفصول الدراسيّة في المدارس الفاعلة	8
						تحتفظ الكلية بوثائق موضوعيّة تشير إلى النجاح والتميّز في تحقيق الرؤى	9

	رابعا: الخبرات الميدانية كيف تقوم الكلية بالتعاون مع المدارس التطبيقية بتصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية،ما يجعل الطلبة المعلمين قادرين على تطوير واظهار معارفهم ومهاراتهم وتكوينهم الوجداني؛ بما يمكنهم من مساعدة كافة التلاميذ على التعلم	مناسبة بدرجة عالية جدا	مناسبة بدرجة عالية	مناسبة بدرجة متوسطه	مناسبة بدرجة منخفضة	مناسبة بدرجة منخفضة جدا	التعديل المقترح
1.	يحدد البرنامج مهام وأدوار الطلبة في التدريب الميداني بصوره واضحه ومعلنه						
2.	يترجم البرنامج نظريات ومفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي عملي						
3.	يتيح البرنامج مجالا لتكامل المعرفة والمهارات والقيم بما يتناسب وعصر عولمة المعرفة						
4.	تتعاون الكلية مع المدارس التطبيقية في تصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية						
5.	يحدد البرنامج لوائح تنظيمية للتدريب الميداني يحدد من خلالها الضوابط والمسؤوليات						
	تتشارك الكلية مع المدارس التطبيقية في الموارد والخبراء بصوره تكاملية تدعم عملية تعلم الطلبة – المعلمين, والتلاميذ في المدارس						
	تسمح الخبرات الميدانية للطلبة بتطبيق المحتوى المعرفي والبداغوجي والتأمل فيه وتفسير ممارساتهم وأثرها في تعلم التلاميذ في المدارس						

	خامسا: تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية كيف يتميز أعضاء هيئة التدريس بالمستوى العالي من التأهل، وتمثل أداءاتهم صورا نموذجية للممارسات المهنية في مجالات العمل العلمي، وكيف تعمل الكلية على تقييم أداءاتهم بشكل ممنهج وتيسر لهم فرص النمو المهني المتواصل	مناسبة بدرجة عالية جدا	مناسبة بدرجة عالية	مناسبة بدرجة متوسطه	مناسبة بدرجة منخفضة	مناسبة بدرجة منخفضة جدا	لتعديل المقترح
.1	عملية التأهيل والتنمية تتفق مع فلسفة الكلية ومعايير الكفاءة لديها						
.2	يتم إعلان المعايير والضوابط المحددة لتوظيف أعضاء هيئة التدريس بما يتفق مع الإطار المفاهيمي للكلية ومعايير التميّز						
.3	تقدم الكلية خططا للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس فيها،وتقييمها بصورة دورية						
.4	يتابع أعضاء الهيئة التدريسية تطورات المادة ومواكبة أحدث نظرياتها						
.5	يساهم أعضاء الهيئة التدريسة بفاعلّية في أنشطة بحثية أصيلة لخدمة المجتمع والإنسانية						
6	تختار الكلية أعضاء هيئة تدريسها من الذين يمتلكون فهما عميقا في مجالات تخصصهم ويظهرون حيوية فكرية في تعاملهم مع القضايا الشائكة						
7	توفر الكلية معايير واضحة لتقييم أعضاء هيئة التدريس تشتمل على التقييم الذاتي، تقييم الطلاب،تقييم رئيس القسم						

سادسا: التنوع كيف تقوم الكلية بتصميم وتنفيذ وتقييم المناهج والخبرات الميدانية للطلبة المعلمين، لتمكنهم من مساعدة كافة التلاميذ على التعلم، وتطبيق المهارات المهنية للتعامل مع مجموعات متنوعة سواء على مستوى أعضاء هيئة التدريس، أقرانهم، التلاميذ في المدارس		مناسبة بدرجة عالية جدا	مناسبة بدرجة عالية	مناسبة بدرجة متوسطه	مناسبة بدرجة منخفضة	مناسبة بدرجة منخفضة جدا	التعديل المقترح
.1	توفر الكلية فرصا متكافئة لجميع منتسبيها (الطلبة أعضاء هيئة التدريس، الإداريون)						
.2	تقدم الكلية وثيقة للتنوع وتكافؤ الفرص بما يحقق الإطار المفاهيمي للكلية						
.3	يتم تقديم برامج تحقق التنوع في المقررات والخطط الدراسية والأنشطه التدريسية،البحث العلمي،الممارسات المهنية والتقييم						
.4	تعمل الكلية على تأكيد الإحترام للثقافات العالمية وتقدير التنوع الثقافي						
.5	تعمل الكلية على تنمية المهاره العالية لدى الطلبة للتعامل مع التنوع المتزايد						
.6	تسعى الكلية إلى توجيه الطلبة ليكونوا مشاركين فعّالين ومتعلمين بواسطة لغات متعددة ووسط بيئات متنوعة						
.7	تعمل الكليّة على تنميّة شخصيّة الطالب ليصبح مواطنا عالميا مسؤول يقدّر المجتمع الديمقراطي المتنوع الثقافات ويشارك فيه						

	سابعا: الإداره والحوكمة كيف تؤكد الكلية عل إمتلاكها لعناصر القيادة، السلطة،الميزانيات،التسهيلات، والموارد بما فيها تقنيات المعلومات ما يمكنها من إعداد الطلبة –المعلمين لاستيفاء المعايير المهنية والمعايير الجامعية المحددة في رسالة الكلية وفكرها	مناسبة بدرجة عالية جدا	مناسبة بدرجة عالية	مناسبة بدرجة متوسطه	مناسبة بدرجة منخفضة	مناسبة بدرجة منخفضة جدا	التعديل المقترح
.1	يتم تحديد الهيكل التنظيمي بوضوح بما يتفق مع الإيطار المفاهيمي للكلية والجامعة						
.2	يتم إعتماد أسلوب التخطيط الإستراتيجي بناء على معلومات مرتبطة بالبحث، والإبداع،والتعلم						
.3	يشترك جميع الأطراف في عملية صنع القرار بحيث لا يكون القرار مقتصرا على مجموعة معينة في القسم أو الكلية						
.4	يوجد معايير تميّز معلنه لقبول الطلبة بما يتناسب مع الإيطار المفاهيمي للكلية						
.5	يوجد فريق مجهز للدعم الفني الخاصّ بالوسائل والأجهزة المختلفة والأمن والسلامة						
.6	يتوفر في الكلية الكفاية للبنى التحتيه للتعليم، قاعات المحاضرات،مختبرات، مكتبات،وتجهيزها بكافة الوسائل الحديثة						
.7	يتوفر تدريب تكنولوجي فعّال ومساعدة فنية للطلبة والمدرسن						
.8	تتوفر قنوات إتصال داخلية وخارجية على كفاءة عالية						
.9	يتم توفير المعلومات لجميع الأطراف بشفافية ووضوح						
.10	تتوفر مظاهر الذّوق العام والجمالي في شكل البناء وحدائقه واللوحات الإعلامية						

	ثامنا: المناخ العام والمواطنة والسلوك كيف توفر الكلية مناخا مناسبا للتدريس والتعلم والعلاقات الايجابية وتعمل على تطوير سلوك أخلاقي وقانوني وعلى تطوير مهارات القدرة على إتخاذ القرارات والمواطنة المسؤولة	مناسبة بدرجة عالية جدا	مناسبة بدرجة عالية	مناسبة بدرجة متوسطه	مناسبة بدرجة منخفضة	مناسبة بدرجة منخفضة جدا	المقترح
1	توفر الكلية مناخ جامعي آمن،منظم يوفر العناية والجو المناسب للتعلم والعمل						
2	الإدارة والعاملون لديهم توقعات عالية من الطلبة ويبدون الإحترام،والعدل،والتفهم الثقافي						
3	لا يوجد ما يدل على أن الكلية تمارس أو تسمح بأي نوع من التحيزّ والإنحياز						
4	الكلية تعمل على تأكيد الإحترام للثقافات العالمية وتقدّر التنوع من خلال الفنون والملاحظات الخاصة						
تاسعاً: المؤشرات							
.1	السمعة الأكاديمية للكلية						
.2	شروط القبول (إختيار الطلبة)						
.3	نسبة الطلبة / إلى عضو هيئة التدريس						
.4	معدل الإنفاق الكلي على كل طالب						
.5	معدل الإنفاق على البحوث						
.6	معدل الإنفاق على التسهيلات						
.7	نسبة الأساتذة من حملة ألقاب أستاذ،أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، بالمقارنة مع العدد الكلي للهيئة التدريسية						
.8	نتائج الأبحاث						
.9	درجة تنافسية الخريج في سوق العمل						
.10	علاقة الكلية بمؤسسات تعليمية وتربوية عالمية (شراكة)						
.11	نسبة الإلتحاق والتخرج						
.12	متوسط عمر أعضاء الهيئة التدريسية						

ملحق 2: استبانة لقياس التميّز

	أولا: الإطار المفاهيمي لكلية التربية كيف يؤكد الإطار المفاهيمي على الرؤية المشتركة لدى الأعضاء،ويعكس التوجهات العامة لبرامجها،والأسس الفكرية والمعايير المعتمدة التي تميز خريجيها عن أقرانهم من خريجي الكليات المناظرة	لا أعرف	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	تتصف فلسفة الكلية بالوضوح					
2	تتسق رؤية الكلية مع رؤية الجامعة					
3	تعرفّ الكلية رؤيتها لجميع عناصر النظام التعّليمي					
4	يتضمن الإطار المفاهيمي للكلية وصفا محددا لمواصفات خريجيها					
5	تتضح رؤية الكلية في كافة أنشطة الكلية وبرامجها					
6	تتصف رؤية الكلية بالمرونة وفق ما يستجد من تغيرات.					
7	تحافظ الكلية على معايير نوعية متميزة في برامجها لتحقيق رؤيتها					

	ثانيأ: (البرامج المقدمة) معارف الطلبة المعلمين،ومهاراتهم، وإتجاهاتهم المهنية كيف تزود كلية التربية الطلبة-المعلمين بما يلزمهم لاثبات تمكنهم وحسن توظيفهم لمعارفهم التخصصية، ومهاراتهم، وإتجاهاتهم المهنية؛ في دعم وتعلم كافة التلاميذ في المدارس الفاعلة	لا أعرف	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	تتسق برامج الكلية وخططها مع فلسفتها التربوية (إطارها المفاهيمي)					
2	ترتبط البرامج التعليمية التي تقدمها الكلية بسوق العمل مستقبلا وفقا لتخطيط إستراتيجي منظم					
3	تساعد البرامج التعليمية التي تقدمها الكلية على تنمية المهارات المعرفية العليا (مثل التحليل، والتطبيق التفكير الناقد،التقويم، واتخاذ القرار)					
4	توفر البرامج التعليمية التي تقدمها الكلية مناخاً تعليمياً يمتاز بالتحفيز على الإبداع وإدارته					
5	تعمل البرامج التعليمية على تنمية العلاقات الإنسانية المبّنية على قيم ثقافة التميز					
6	تمتاز البرامج التعليمية التي تقدمها الكلية بالإستجابة السريعة لمواكبة ما يستجد من تغيّرات عصرية					
7	تنتهج البرامج التعليمية طرائق لتعميق المعرفة؛ للوصول إلى حلول ذات قيمة للمشاكل					
8	تساعد البرامج التعليمية على الابتكار وإنتاج معرفة جديدة					
9	تتيح البرامج التعليميّة للطلبة فرص التأمل بصورة ذاتية وجماعية في ممارساتهم					
10	تكسب البرامج التعليمية الطلبة فهما عميقا للمعارف والمهارات المهنية والبداغوجية بما يمكّنهم من تعليم كافة التلاميذ في المدارس وفق قدراتهم					
11	تعزز البرامج التعليمية لدى الطلبة ثقافة البحث العلمي					
12	تنمي البرامج التعليمية لدى الطلبة الاستقلالية والاعتماد على النفس في بناء المعرفة وتأملها بطرائق تساعدهم في أن يكونوا متعلمين مستقلين					
13	تنمي البرامج التعليمية لدى الطلبة المهارات الاجتماعية التي تساعدهم على التفاعل مع المجتمعات المحلية والعالمية					
14	تكسب البرامج التعليمة الطلبة المهارات التكنولوجية والاتصالات ICT وتوظيفها					

	ثالثا: نظام التقييم والتقويم كيف تصل الكلية إلى النتائج المؤثرة في تعلم الطلبة، من خلال نظام تقييم يتصف بالإتساق، والدقة، والنزاهة والذي يقوم بجمع وتحليل البيانات، عن مدى تأهل المتقدمين وأداء الطلبة- المعلمين والخريجين بالإضافة إلى عمليات تقويم وتحسين الكلية لبرامجها	لا أعرف	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	تمارس الكلية بصورة دورية منتظمة تقويم فاعليّة نظام التقييم الذي يعكس إطارها المفاهيمي ويجسد مواصفات الطلبة					
2	تمارس الكلية بانتظام إختبار مدى فاعليّة البيانات المتحصّلة لإجراء التعديلات لمواكبة التغيرات في مجال تقنيات التقييم					
3	تستخدم الكلية معايير واضحة ومعلنة في تقييم جميع عناصر البرنامج،المنهاج، الوسائل التعليمية، الطلبة					
4	يوجد في الكلية نظام إداري متكامل لمراقبة جودة وتميّز برامجها التعليمية بشكل دوري					
5	توجد طرائق فعّاله في الكلية لتقييم المساهمات الفردية والجماعية لأعضاء هيئة التدريس وتمييزها					
6	تقوم الكلية بتقييم الأداء الفردي والجماعي للطلبة وتحليله كل عام باستخدام نموذج تقييمي معترف به عالميا					
7	تقارن الكلية نتائجها مع نتائج كليات عالميه متميزة على نحو إيجابي					
8	تستخدم الكلية نظام تقويمي وامتحانات بحيث تظهر الصلة بين أداء الطلبة المعلمين ونجاحهم في إجتياز البرنامج،ونجاحهم داخل الفصول الدراسية في المدارس					
9	تحتفظ الكلية بوثائق موضوعيّة تشير إلى النجاح والتميّز في تحقيق الرؤى					

رابعا: الخبرات الميدانية كيف تقوم الكلية بالتعاون مع المدارس التطبيقية بتصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية، ما يجعل الطلبة المعلمين قادرين على تطوير واظهار معارفهم ومهاراتهم وتكوينهم الوجداني؛ بما يمكنهم من مساعدة كافة التلاميذ على التعلم		لا أعرف	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	يحدد البرنامج مهام وأدوار الطلبة في التدريب الميداني بصوره واضحه ومعلنه					
2	يترجم البرنامج نظريات ومفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي عملي					
3	تقدم الكلية خططا للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس فيها،وتقييمها بصورة دورية					
4	تتعاون الكلية مع المدارس التطبيقية في تصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية					
5	يحدد البرنامج لوائح تنظيمية للتدريب الميداني يحدد من خلالها الضوابط والمسؤوليات					
6	تتشارك الكلية مع المدارس التطبيقية في الموارد والخبراء بصوره تكاملية تدعم عملية تعلم الطلبة – المعلمين, والتلاميذ في المدارس					
7	تسمح الخبرات الميدانية للطلبة بتطبيق المحتوى المعرفي والبداغوجي والتأمل فيه وتفسير ممارساتهم وأثرها في تعلم التلاميذ في المدارس					

	خامسا: تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية كيف يتميز أعضاء هيئة التدريس بالمستوى العالي من التأهل، وتمثل أداءاتهم صورا نموذجية للممارسات المهنية في مجالات العمل العلمي، وكيف تعمل الكلية على تقييم أداءاتهم بشكل ممنهج وتيسر لهم فرص النمو المهني المتواصل	لا أعرف	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1	عملية التأهيل والتنمية تتفق مع فلسفة الكلية ومعايير الكفاءة لديها					
2	يتم إعلان المعايير والضوابط المحددة لتوظيف أعضاء هيئة التدريس بما يتفق مع الإطار المفاهيمي للكلية ومعايير التميّز					
3	تقدم الكلية خططا للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس فيها،وتقييمها بصورة دورية					
4	يتابع أعضاء الهيئة التدريسية تطورات المادة ومواكبة أحدث نظرياتها					
5	يساهم أعضاء الهيئة التدريسة بفاعّلية في أنشطة بحثية أصيلة لخدمة المجتمع والإنسانية					
6	تختار الكلية أعضاء هيئة تدريسها من الذين يمتلكون فهما عميقا في مجالات تخصصهم ويظهرون حيوية فكرية في تعاملهم مع القضايا الشائكة					
7	توفر الكلية معايير واضحة لتقييم أعضاء هيئة التدريس تشتمل على التقييم الذاتي، تقييم الطلاب،تقييم رئيس القسم					

سادسا: التنوع كيف تقوم الكلية بتصميم وتنفيذ وتقييم المناهج والخبرات الميدانية للطلبة المعلمين، لتمكنهم من مساعدة كافة التلاميذ على التعلم، وتطبيق المهارات المهنية للتعامل مع مجموعات متنوعة سواء على مستوى أعضاء هيئة التدريس، أقرانهم، التلاميذ في المدارس		لا أعرف	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	توفر الكلية فرصا متكافئة لجميع منتسبيها (الطلبة أعضاء هيئة التدريس، الإداريون)					
2	تقدم الكلية وثيقة للتنوع وتكافؤ الفرص بما يحقق الإطار المفاهيمي للكلية					
3	يتم تقديم برامج تحقق التنوع في المقررات والخطط الدراسية والأنشطه التدريسية،البحث العلمي، الممارسات المهنية والتقييم					
4	تعمل الكلية على تأكيد الإحترام للثقافات العالمية وتقدير التنوع الثقافي					
5	تعمل الكلية على تنمية المهاره العالية لدى الطلبة للتعامل مع التنوع المتزايد					
6	تسعى الكلية إلى توجيه الطلبة ليكونوا مشاركين فعّالين ومتعلمين بواسطة لغات متعددة ووسط بيئات متنوعة					
7	تعمل الكليّة على تنميّة شخصيّة الطالب ليصبح مواطنا عالميا مسؤول يقدّر المجتمع الديمقراطي المتنوع الثقافات ويشارك فيه					

سابعا: الإداره والحوكمة كيف تؤكد الكلية عل إمتلاكها لعناصر القيادة، السلطة،الميزانيات،التسهيلات، والموارد بما فيها تقنيات المعلومات ما يمكنها من إعداد الطلبة –المعلمين لاستيفاء المعايير المهنية والمعايير الجامعية المحددة في رسالة الكلية وفكرها		لا أعرف	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	يتم تحديد الهيكل التنظيمي بوضوح بما يتفق مع الإيطار المفاهيمي للكلية والجامعة					
2	يتم إعتماد أسلوب التخطيط الإستراتيجي بناء على معلومات مرتبطة بالبحث، والإبداع،والتعلم					
3	يشترك جميع الأطراف في عملية صنع القرار بحيث لا يكون القرار مقتصرا على مجموعة معينة في القسم أو الكلية					
4	يوجد معايير تميّز معلنه لقبول الطلبة بما يتناسب مع الإيطار المفاهيمي للكلية					
5	يوجد فريق مجهز للدعم الفني الخاصّ بالوسائل والأجهزة المختلفة والأمن والسلامة					
6	يتوفر في الكلية الكفاية للبنى التحتيه للتعليم،قاعات المحاضرات،مختبرات، مكتبات وتجهيزها بكافة الوسائل الحديثة					
7	يتوفر تدريب تكنولوجي فعّال ومساعدة فنية للطلبة والمدرسن					
8	تتوفر قنوات إتصال داخلية وخارجية على كفاءة عالية					
9	يتم توفير المعلومات لجميع الأطراف بشفافية ووضوح					
10	تتوفر مظاهر الذّوق العام والجمالي في شكل البناء وحدائقه واللوحات الإعلامية					

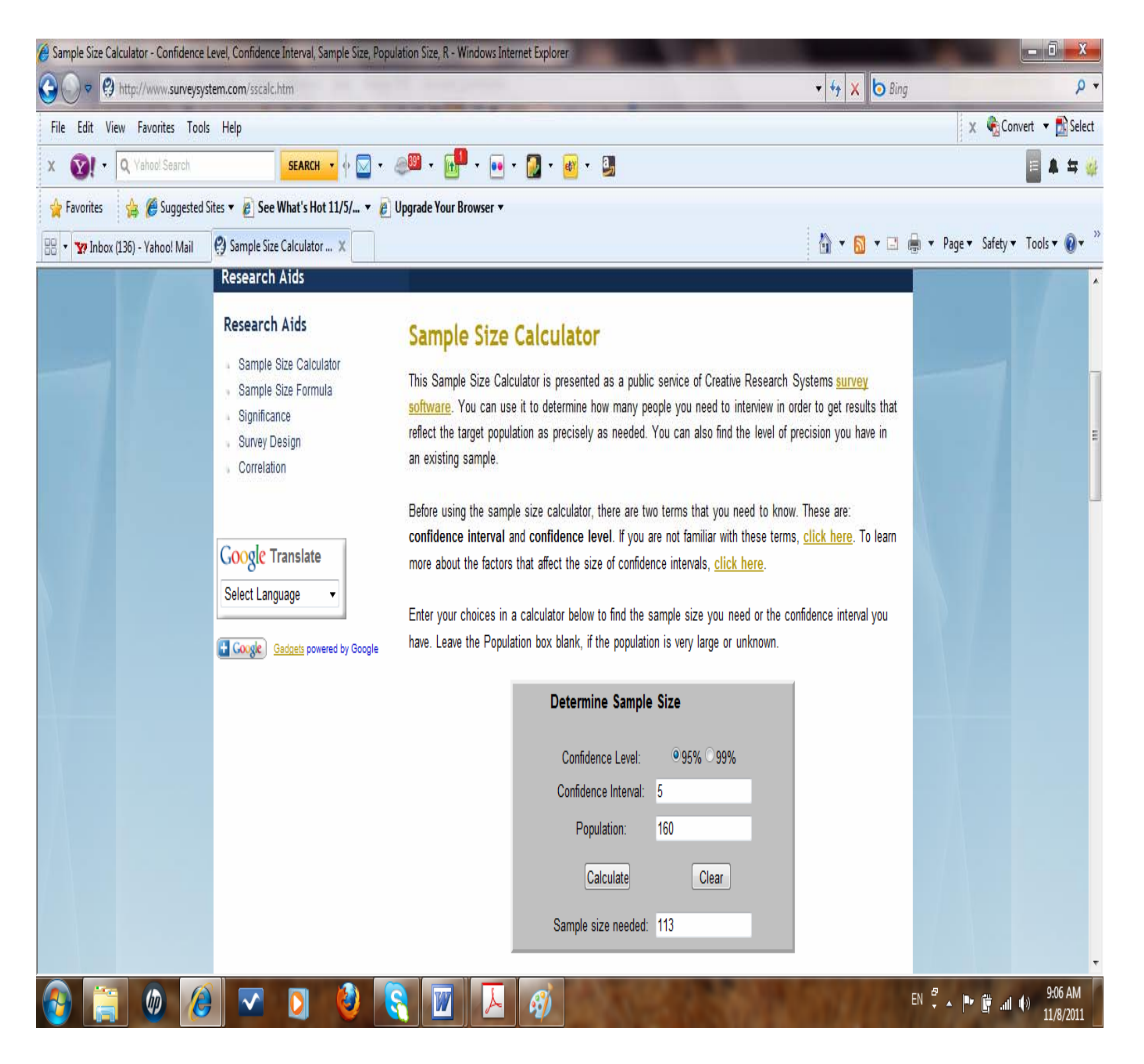
	ثامنا: المناخ العام والمواطنة والسلوك كيف توفر الكلية مناخا مناسبا للتدريس والتعلم والعلاقات الايجابية وتعمل على تطــوير ســـلوك أخلاقي وقانوني وعلى تطوير مهارات القدرة على إتخاذ القرارات والمواطنة المسؤولة	لا أعرف	نادرا	أحياناً	غالباً	دائماً
1	توفر الكلية مناخ جامعي آمن،منظم يوفر العناية والجو المناسب للتعلم والعمل					
2	الإدارة والعاملون لديهم توقعات عالية من الطلبة ويبدون الإحترام،والعدل،والتفهم الثقافي					
3	لا يوجد ما يدل على أن الكلية تمارس أو تسمح بأي نوع من التحيزّ والإنحياز					
4	الكلية تعمل على تأكيد الإحترام للثقافات العالمية وتقدّر التنوع من خلال الفنون والملاحظات الخاصة					

	تاسعا: المؤشرات	لا أعرف	نادرا	أحياناً	غالباً	ائماً
1	السمعة الأكاديمية للكلية					
2	شروط القبول (إختيار الطلبة)					
3	نسبة الطلبة / إلى عضو هيئة التدريس					
4	معدل الإنفاق الكلي على كل طالب					
5	معدل الإنفاق على البحوث					
6	معدل الإنفاق على التسهيلات					
7	نسبة الأساتذة من حملة ألقاب أستاذ،أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، بالمقارنة مع العدد الكلي للهيئة التدريسية					
8	نتائج الأبحاث					
9	درجة تنافسية الخريج في سوق العمل					
10	علاقة الكلية بمؤسسات تعليمية وتربوية عالمية (شراكة)					
11	نسبة الإلتحاق والتخرج					
12	متوسط عمر أعضاء الهيئة التدريسيّة					

ملحق 3: قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الاسم	مكان العمل
1	الأستاذ الدكتور سامي خصاونه	الجامعة الأردنية
2	الأستاذ الدكتور هاني الطويل	الجامعة الأردنية
3	الأستاذ الدكتور سلامه طناش	الجامعة الأردنية
4	الأستاذ الدكتور أنمار الكيلاني	الجامعة الأردنية
5	الأستاذ الدكتور أحمد فهيم جبر	جامعة القدس
6	الأستاذ الدكتور علي حبايب	جامعة النجاح الوطنية
7	الأستاذ الدكتور محمد عمران	كلية العلوم التربوية
8	الأستاذ الدكتور وائل القاضي	جامعة النجاح الوطنية
9	الأستاذه الدكتوره أفنان دروزه	جامعة النجاح الوطنية
11	الدكتور عبد الهادي الجراح	الجامعة الأردنية
12	الدكتور محسن عدس	جامعة القدس
13	الدكتور نبيل عبد الهادي	جامعة القدس
14	الدكتور اياد الحلاق	جامعة القدس
15	الدكتور عادل ريان	جامعة القدس المفتوحة
16	الدكتور محمد شاهين	جامعة القدس المفتوحه
17	الدكتور خالد كتلو	جامعة الخليل

ملحق 4: طريقة حساب العينة



ملحق5: كتاب تسهيل مهمة الباحثة



رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم : ١١/١/٨/ ٤٤٠٢
الرقم الآلي:- ١٢٤٩٢٠
الموافق: ٢٧/٩/٢٠١١م

معالي وزير التربية والتعليم العالي

/ دولة فلسطين

تحية طيبة وبعد،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالبة" لينا فلاح سعيد عودة" ، من طلبة برنامج دكتوراه الإدارة التربوية في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، تقوم بإعداد أطروحة بعنوان " بناء معايير تميز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات المدرسة الفاعلة في القرن الحادي والعشرين ، وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على عمداء "ونواب عمداء" ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية التالية :ـ

- جامعة القدس
- جامعة الخليل
- جامعة بيت لحم
- جامعة النجاح الوطنية
- جامة بير زيت
- كلية العلوم التربوية ـ رام الله

وأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بمخاطبة الجامعات المعنية لتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، علماً بأن المشرف على رسالتها هو الدكتور عاطف عمر بن طريف .

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية، وتعاونكم معها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

/ رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات والمعاهد الإنسانية

الأستاذ الدكتور بشير الزعبي

لم س.س

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس- ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

ملحق 6: كتاب تسهيل مهمة الباحثة



Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Assistant Deputy Minister's Office
For Higher Education



السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مكتب الوكيل المساعد
لشؤون التعليم العالي

الرقم: و ت ع/ ٤٠١/ م م/ ٢٩٠١
التاريخ: 2011/10/2

حضرة السادة النواب الأكاديميين في الجامعات والكليات الفلسطينية المحترمين

- جامعة القدس
- جامعة الخليل
- جامعة بيت لحم
- جامعة النجاح الوطنية
- جامعة بيرزيت
- كلية العلوم التربوية/ رام الله

<u>الموضوع: تسهيل مهمة باحث</u>

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الطالبة لينا عودة من الجامعة الأردنية في إعداد اطروحة دكتوراه بعنوان " *بناء معايير تميز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات المدرسة في القرن الحادي والعشرين*"، يرجى الإيعاز لعمداء /أو رؤساء أقسام التربية في تسهيل مهمتها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

د. فاهوم الشلبي

الوكيل المساعد لشؤون التعليم العالي



نسخة: معالي وزيرة التربية والتعليم العالي المحترمة

Tel (+0972 2 2982600/604) هاتف ، Fax(+0972 2 298 7832) فاكس ،Higher Education التعليم العالي ،P.O.Box : Ramallah (1932) ص.ب : رام الله

BUILDING EXCELLANCE STANDARDS TO PREPARATION TEACHER AT EDUCATION FACULTY IN THE PALESTINIAN UNIVERSITIS AT LIGHT OF THE REQUIREMENTS OF AN EFFECTIVE SCHOOL IN THE 21ST CENTURY

By
Lina odea

Supervisor

Dr. Atif Bin Tareef

ABSTRACT

This study aimed at Building excellanse standards to preparation teacher at Education faculty in the Palestinian universities at light of the Requirements of an Effective school in the 21st Century.

The researcher used the survey method developmental, and built the questionnaire consisted of (77) items distributed among nine main fields, the Sample of study consisted of (113) individuals which represent (70.6%) of the Community of study consisted of all deans, heads of Academic departments and Academic staff amounting to (160) at Education Faculties in The Palestinian universities.

The most Important result of The study was the degree of applecition made by deans ,heads of academic department ,and Academic staff of the field of questionnaire as Standards of excellence were high in all Fields.

Thereupon the suggested excellence standards for preparation teacher at Education faculty in the Palestinian universities at light of the Requirements of an Effective School in the 21st Century are: Conceptual Framework, programs Assessment system and evaluation, field experiences Diversity, Faculty

qualifications performance and development, unit governance and resources, the Conduct and Citizenship Climate, and indications.

Due to the results of the study the researcher recommended numerous Recommendations such as, Implementing these standards in the Education faculty and establishing an independent body to undertake measuring excellence in the Education faculity, classifying and making human financial and enough media Resourses available for them, in addition to granting annual rewards to the Institutions that obtain excellence in the performance giving and their outputs.